المدارس المبدعة

تحوّلات جذرية في التعليم

كين روبنسون
لو أرونيكا

نقلته إلى العربية
نشوى ماهر كرم الله



مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع
King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity



تقديم

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)

انطلاقًا من الخطة الإستراتيجية للموهبة والإبداع التي طورتها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)، والتي أقرها خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز رحمه الله، حرصت (موهبة) على نشر ثقافة الموهبة والإبداع من خلال مبادرات ومشاريع عديدة.

وقد حرصت (موهبة) على أن تبنى ممارسات وتطبيقات تربية وتعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية والوطن العربي على أسس معرفية وعلمية رصينة، ترتكز على أفضل الممارسات العالمية، وأحدث نتائج البحوث والدراسات في مجال الموهبة والإبداع.

وعلى الرغم من التراكم المعرفي الكبير في مجال تربية الموهوبين الذي تمتد جذوره لأكثر من نصف قرن، فإن حركة التأليف على المستوى العربي ظلت بطيئة، ولا تواكب التطور المعرفي المتسارع في مجال تربية الموهوبين، وقد جاءت فكرة ترجمة سلسلة مختارة من أفضل الإنتاج العلمي في مجال الموهبة والإبداع للإسهام في إمداد المكتبة العربية، ومن ورائها المربين والباحثين والممارسين في مجال الموهبة، بمصادر حديثة وأصيلة للمعرفة، يُعتدُّ بقيمتها، وموثوق بها، شارك في تأليفها نخبة من رواد مجال تربية الموهوبين في العالم، وقد حرصت موهبة على أن تغطي هذه الكتب مجالات واسعة ومتنوعة في مجال تربية الموهوبين، بحيث يستفيد منها قطاع عريض من المستفيدين، وقد تناولت هذه الإصدارات عددًا من القضايا المتنوعة المرتبطة بمفاهيم ونماذج الموهبة، وقضايا الإبداع المختلفة، والتعرف إلى الموهوبين، وكيفية تصميم

البرامج وتنفيذها وتقويمها، والنماذج التدريسية المستخدمة في تعليم الموهوبين، والخدمات النفسية والإرشادية، وغير ذلك من القضايا ذات العلاقة.

وقد اختارت (موهبة) شركة العبيكان للنشر للتعاون معها في تنفيذ مشروع (إصدارات موهبة العلمية)؛ لما عرف عنها من خبرة طويلة في مجال الترجمة والنشر، ولما تتميز به إصداراتها من جودة وتدقيق وإتقان، وقد قام على ترجمة هذه الكتب ومراجعتها فريق متميز من المتخصصين، وتأكَّد فريق من خبراء موهبة من جودة تلك الإصدارات.

وتأمل (موهبة) في أن تسهم هذه الإصدارات من الكتب في دعم نشر ثقافة الموهبة والإبداع، وفي تلبية حاجة المكتبة العربية إلى أدلة مرجعية موثوقة في مجال تعليم الموهوبين، تسهم في تعزيز الفهم السليم للموهبة والإبداع لدى المربين والباحثين، وفي تطوير ممارساتهم العملية في مجال تربية الموهوبين، بما يسهم في بناء منظومة تربوية فاعلة، تدعم التحول إلى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة، في ظل قيادة حكيمة رشيدة، ووطن غال.

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)

قالوا عن هذا الكتاب

«هذا واحد من الكتب النادرة التي لا تُلهم وتعطي معنى جديدًا لإمكان تحقيق هدف تحويل التعليم فحسب، لكنه يطرح أيضًا إستراتيجية قابلة للتطبيق؛ يقود كين روبنسون ثورة جريئة، لتغيير طريقة فهمنا للمدارس والتعلُّم، والأهم من ذلك، فهمنا لشغف طلابنا وموهبتهم. هذه لعبة تغيير عالمية من شأنها تغيير وجه العالم، وأنا مشاركٌ فيها».

الدكتور بريني براون Brené Brown مؤلف كتاب **الجرأة العظيمة** Daring Greatly الذي حقق المركز الأول في مبيعات **نيويورك تايمز**.

«المدارس المبدعة كتاب مدهش ممتع، يجعلنا نعيد النظر في المعنى الحقيقي للتعليم المدرسي والتعلُّم والإبداع».

مالالا يوسفزي Malala Yousafzai الناشطة الباكستانية؛ مؤلفة كتاب **أنا مالالا** I Am Malala الحاصلة على جائزة نوبل.

«يقدم كين روبنسون في كتاب المدارس المبدعة رؤية فذَّة أخَّاذة لما ينبغي أن يكون عليه التعليم؛ إن دعوته القوية إلى الحركة تعطي أمثلة للأماكن التي يحدث فيها تعليم المستقبل اليوم. لا يفوتنَّك هذا الكتاب».

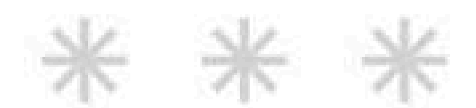
طوني واغنر Tony Wagner مؤلف كتابيِّ **صناعة المبدعين** Creating Innovators من ترجمات (موهبة)، و**فجوة التحصيل العالمي** The Global Achievement Gap، والخبير المقيم في مختبر الابتكار بجامعة هارفارد.

«سير كين روبنسون صوت رائد ظل لعقود ينادي بتغيير جذري في التعليم، وفي كتابه المدارس المبدعة يقدم خارطة طريق عمليةً لتغيير النظام مدرسةً بعد أخرى؛ فهو يُبرز المعلمين الذين يقُودون حركة التغيير، ويُحدثون ثورة التغيير الآن».

ديف بيرغس مؤلف الكتاب الأكثر مبيعًا **درِّس كالقرصان** Teach Like a Pirate في قائمة **نيويورك تايمز**.

«هذا الكتاب صيحة تحذير من أزمة الموارد البشرية العالمية القادمة، فقد صارت زيادة الملل والنفور والتسرب، مظاهرَ مزمنةً في نظم التعليم في العالم كله. إن كتاب المدارس المبدعة لابدَّ أن يقرأه كل مهتم برؤية المسار الجديد للتعليم المدرسي».

باسي سالبيرغ Pasi Sahlberg مؤلف كتاب **دروس فنلندية** Finnish Lessons 2.0.



المدارس المبدعة

تحوّلات جذرية في التعليم

تأليف

كين روبنسون

لو أرونيكا

نقلته إلى العربية

نشوى ماهر كرم الله





Original Title
Creative Schools
The Grassroots Revolution That's Transforming Education

Authors:
Ken Robinson, Ph.D.
Lou Aronica

ISBN - 10: 0670016713
ISBN - 13: 978-0670016716

ح شركة العبيكان للتعليم، 1437هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

روبنسون، كين

المدارس المبدعة تحوّلات جذرية في التعليم./ كين روبنسون؛ لو ارونيكا؛ نشوى ماهر كرم الله.

- الرياض 1437هـ

272 ص؛ 16,5×24 سم

ردمك: 2 - 948 - 503 - 603 - 978

1 - التعليم - تنظيم وإدارة

أ. ارونيكا، لو (مؤلف مشارك) ب - كرم الله، نشوى ماهر (مترجم) ج - العنوان

ديوي: 371,2 رقم الإيداع: 5797 / 1437

الطبعة العربية الأولى 1438هـ - 2017م

تم إصدار هذا الكتاب ضمن مشروع النشر المشترك بين
مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة العبيكان للتعليم

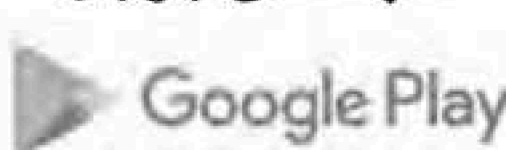
الناشر العبيكان Obeikan للنشر

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: 4808654 فاكس: 4808095 ص.ب: 67622 الرياض 11517

www.obeikanpublishing.com

كتبنا على جوجل







B8KS.COM | بوكس.كوم

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان Obeikan

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: 4808654 - هاتف مجاني: 920020207 - فاكس: 4889023 ص. ب: 62807 الرياض 11595

www.obeikanretail.com

فهرس المحتويات

المقدمة: دقيقة واحدة قبل منتصف الليل........ 9

الفصل الأول: العودة إلى الأساسيات 21

الفصل الثاني: تغيير التصورات 45

الفصل الثالث: تغيير المدارس 69

الفصل الرابع: متعلمون فطريًّا........ 87

الفصل الخامس: فن التدريس........ 107

الفصل السادس: ما يستحق المعرفة........ 135

الفصل السابع: الاختبار، الاختبار 161

الفصل الثامن: مبادئ لمديري المدارس........ 183

الفصل التاسع: الدخول في صلب الموضوع........ 203

الفصل العاشر: تغيير المناخ........ 221

كلمة أخيرة 243

الهوامش........ 247

مسرد الكلمات........ 269

المقدمة

دقيقة واحدة قبل منتصف الليل

هل تشعر بالقلق بخصوص التعليم؟ أنا شخصيًّا أشعر بالقلق، وأشد ما يقلقني هو أنه في الوقت الذي يجري فيه إصلاح نظم التعليم في أنحاء العالم، نجد أن كثيرًا من هذه الإصلاحات تحركها مصالح سياسية وتجارية لا تعي كيف يتعلم عامة الناس، ولا كيف تعمل المدارس الناجحة في الواقع، ونتيجة لذلك نراهم يدمِّرون مستقبل عدد لا يحصى من الشباب، وسوف يؤثر ذلك -عاجلًا أو آجلًا للأفضل أو للأسوأ- فيك أو في شخص تعرفه؛ لذا يلزمنا أن نفهم ماهية تلك الإصلاحات، فإذا وافقت على أنها تسير في الاتجاه الخطأ، أرجو أن تصبح جزءًا من الحركة نحو أسلوب أكثر شمولًا يرعى المواهب المتنوعة لأطفالنا كلهم.

في هذا الكتاب، أود أن أعرض كيف تسبب ثقافة المعايير ضررًا للطلاب والمدارس، وأن أقدم طريقة مختلفة للتفكير في التعليم، كذلك أريد أن أبيِّن أيضًا أنك أيًّا من كنت وأينما كنت، فإن لديك القدرة على تغيير المنظومة؛ فالتغيير يحدث. وفي أنحاء العالم كلها، توجد مدارس ناجحة عدَّة، ومعلمون متميزون، وقادة ملهِمون، يعملون بصورة إبداعية ليوفروا للطلاب ما يحتاجونه من أنواع التعليم ذي الصبغة الشخصية، المتعاطِف، الموجَّه لخدمة المجتمع. وثمة مناطق تعليمية بأكملها، بل ونظم قومية كاملة تتحرك في الاتجاه نفسه. والناس من مستويات هذه النظم كافة، يضغطون من أجل التغييرات التي أدعو إليها هنا.

في عام 2006م، ألقيت كلمة في مؤتمر تي. إي. دي. TED* في كاليفورنيا. بعنوان: **هل تقتل المدارس الإبداع؟** ?Do Schools Kill Creativity وكان جوهر هذه الكلمة أننا جميعًا نولد ولدينا مواهب فطرية جمة، لكننا بمجرد أن نلتحق بالتعليم يفقد معظمنا الصلة بهذه المواهب. وكما قلت حينها، يعتقد كثير من النابغين الذين يتمتعون بمواهب هائلة، أنهم لا يتمتعون بأي موهبة بسبب أن ما كانوا متفوقين فيه في المدرسة لم يُقدَّر أو شُوِّه وسُخِر منه بالفعل، فتكون العواقب وخيمة على الأفراد وسلامة مجتمعاتنا.

اتضح بعد ذلك أن هذه الكلمة التي ألقيتها هي أكثر الكلمات مشاهدةً في تاريخ تي. إي. دي، فقد سجلت على الإنترنت أكثر من ثلاثين مليون مشاهدة، وقُدِّر من شاهدوها بنحو ثلاث مئة مليون شخص عبر أنحاء العالم؛ أعلم أن هذا لم يصل لعدد مشاهدات مايلي سايرس Miley Cyrus**، لكنني لا أرقص بطريقتها.

منذ وضع هذه الكلمة على الإنترنت، علمت من طلاب في أنحاء العالم كلها، أنهم عرضوها على معلميهم أو لآبائهم، وعلمت من آباء أنهم عرضوها على أبنائهم، ومن معلمين أنهم عرضوها على مديري مدارسهم، ومن المفتشين أنهم عرضوها على كل من يعرفونهم، وقد عدَدتُ هذا دليلًا على أنني لم أكن الوحيد الذي يفكر بهذه الطريقة، وأن هذه لم تكن مخاوف حديثة أيضًا.

كنت أتحدث في العام الماضي في كلية أمريكية في الغرب الأوسط من الولايات المتحدة، فقال لي أحد أعضاء هيئة التدريس بالكلية ونحن على مائدة الغداء: إنك تعمل في هذا الأمر منذ مدة طويلة الآن، أليس كذلك؟ فقلت: أيّ أمر؟ فقال: محاولة تغيير التعليم، كم مضى من

* TED (Design, Entertainment, Technology) مؤسسة غير ربحية أنشئت عام 1984م، وتهدف لنشر الأفكار المفيدة التي تستحق النشر على نطاق واسع، وقد بدأت بمؤتمر يجمع الناس من ثلاثة مجالات: التكنولوجيا، والترفيه، والتصميم. وتحتوي الكلمات التي يلقيها المشاركون في مؤتمرها الذي يعقد سنويًا على أساليب جديدة لتطوير حياة الفرد، بوساطة تعلم مجموعة متنوعة من حيل الحياة، وعدد من طرائق تطوير الذات. (المترجمة).

** مايلي سايرس، مغنية، وممثلة، وكاتبة أمريكية، اشتهرت بدورها في مسلسل هانا مونتانا الشهير، وتسجل مقاطعها المصورة التي تغني وترقص فيها، على يوتيوب مشاهدات عالية جدًا. (المترجمة).

الوقت الآن وأنت تقوم بذلك؟ ثمان سنوات؟ فقلت: ماذا تقصد بثمان سنوات؟ فقال: أنت تعرف، منذ الكلمة التي ألقيتها في مؤتمر TED. فقلت: نعم، لكنني كنت أعيش قبل ذلك.

إنني أعمل في مجال التعليم الآن لأكثر من أربعين عامًا معلمًا وباحثًا ومدربًا وممارسًا ومستشارًا، وقد عملت مع أنواع البشر والمؤسسات ونظم التعليم كافة، ومع شركات وحكومات ومنظمات ثقافية من كل نوع، وقمت على إدارة مبادرات عملية مع مدارس ومناطق تعليمية وحكومات، ودرَّست في الجامعات، وشاركت في إنشاء مؤسسات جديدة، فكنت -في هذا كله- أحث على إيجاد أساليب للتعليم أكثر إبداعًا وتوازنًا، وتتسم بمراعاة الأفراد.

وفي السنوات العشر الأخيرة بصفة خاصة، أسمع الناس في كل مكان يقولون: إنهم يشعرون بالسخط بسبب آثار الاختبارات والقوانين المعيارية القاتلة عليهم وعلى أبنائهم وأصدقائهم، وهم يشعرون بالعجز في كثير من الأحيان، ويقولون: إنهم ليس بوسعهم أن يفعلوا شيئًا لتغيير التعليم، وقد أخبرني بعضهم أنهم استمتعوا بكلامي على الإنترنت، لكن أصابهم الإحباط لأنني لم أقل ماذا يمكن أن يفعلوا لتغيير النظام، ولديَّ ثلاث إجابات؛ الأولى: «لقد كانت كلمة مدتها ثمانيَ عشرة دقيقة، فامنحوني فرصة. والثانية، إن كنتم مهتمين برأيي بالفعل، فإنني نشرت كتبًا أخرى متنوعة وتقارير وإستراتيجيات عن هذا كلّه، وربما تجدونها مفيدة»[1].أما الإجابة الثالثة فهي هذا الكتاب.

تُطرح عليَّ دائمًا الأسئلة نفسها: ما مشكلة التعليم؟ ولماذا؟ إن استطعت أن تعيد إنشاء التعليم فكيف ستكون صورته؟ هل سيكون لديك مدارس؟ هل ستكون نوعًا مختلفًا من المدارس؟ كيف سيُعلَّم فيها؟ هل يمكن للناس كلهم الالتحاق بها؟ وكم سيكون سن الالتحاق؟ هل ستكون ثمة اختبارات؟ إذا كنت تقول: إنني يمكن أن أحدث اختلافًا في التعليم، فمن أين تبدأ؟

أما السؤال الجوهري: لماذا التعليم؟ فهو السؤال الذي يختلف الناس حوله بشدة، فالتعليم -مثل الديموقراطية و العدالة- مثال لما سماه الفيلسوف الإسكتلندي والتر برايس غالي Walter Bryce Gallie (مفهومًا خلافيًّا في جوهره). فله معانٍ تختلف باختلاف الناس حسب قيَمهم الثقافية، وكيف ينظرون إلى القضايا المرتبطة به؛ مثل العرق والنوع الاجتماعيّ [الجندر] والفقر والطبقة الاجتماعية، ولا يعني ذلك أننا لا نستطيع مناقشته، أو أن نفعل أي شيء بشأنه، وإنما نحتاج فقط إلى توضيح المصطلحات[2]؛ لذلك قبل أن نواصل ما نحن بصدده، أود أن

أقول بضع كلمات عن المصطلحات الآتية التي تسبب خلطًا أو التباسًا في بعض الأحيان: **التعلُّم، التعليم، التدريب، المدرسة.**

التعلّم هو عملية اكتساب معرفة ومهارات جديدة، والبشر كائنات تتعلم وتتمتع بفضول شديد، فلدى الأطفال الصغار، منذ لحظة الميلاد شهية مفتوحة للتعلم، وعند كثير من الناس تبدأ هذه الشهية في الفتور بعد الالتحاق بالمدرسة، والإبقاء عليها نشطة هو مفتاح تغيير التعليم.

التعليم يعني برامج تعلُّم منظمة، والافتراض الأساس في التعليم النظامي هو أن الصغار يحتاجون إلى أن يعرفوا ويفهموا، وتكون لديهم القدرة على فعل أشياء لم تكن لهم سبيل إليها لو تُرِكوا لأدواتهم الخاصة؛ فهذه الأشياء وكيف ينبغي تنظيم التعليم لمساعدة الطلاب على تعلمها تعدُّ قضايا جوهرية.

التدريب هو نوع من التعليم يركز على تعلُّم مهارات معينة، أذكر حين كنت طالبًا مناقشات جادة حول صعوبة التمييز بين التعليم والتدريب، وكان الفرق واضحًا بما يكفي عندما تحدثنا عن التربية الجنسية، فمعظم أولياء الأمور الأمريكيين سيكونون سعداء عندما يعرفون أن أبناءهم المراهقين تلقوا تربية جنسية في المدرسة، لكن يحتمل أن يكونوا أقل سعادة إذا كان أبناؤهم حصلوا على تدريب جنسي.

أما **المدارس** فلا أقصد بها الوسائل التقليدية التي نستخدمها لأطفالنا الصغار والمراهقين فحسب، وإنما أعني أي مجموعة من الناس تجتمع لتتعلَّم مع بعضها. فالمدرسة بحسب ما أستخدم المصطلح هنا تشمل التعليم المنزلي والتعليم اللّامدرسي*، والتجمعات غير النظامية، إما بالحضور الشخصي أو على شبكة الإنترنت من روضة الأطفال وحتى الجامعة وما بعدها؛ فبعض سمات المدارس التقليدية، ليس لها أثر يذكر في ما يتصل بعملية التعلّم، ويمكن أن تصبح عقبة حقيقية في طريقها، أما الثورة التي نحتاجها فتشمل إعادة النظر في طريقة عمل المدارس، وأهم صفاتها بوصفها مدرسة، كذلك يتعلق الأمر بالثقة بتصورٍ آخرَ للتعليم.

* Unschooling هي طريقة للتعليم وفلسفة تدافع عن الأنشطة التي يختارها المتعلم بوصفها وسيلة أساسية للتعلم، ويمكن للطلاب في هذا النوع من التعليم أن يتعلموا بوساطة خبرات حياتهم الطبيعية، ومنها اللعب ومسؤوليات الشؤون المنزلية والرغبات والاهتمامات الشخصية، وخبرات العمل والسفر والكتب والأسرة والمعلمين الخصوصيين والتفاعل الاجتماعي. (المترجمة).

إننا جميعًا نحب القصص، حتى وإن لم تكن حقيقية، وبينما نكبر، تكون إحدى وسائل معرفتنا بالعالم القصصُ التي نسمعها؛ فبعضها عن أحداث وشخصيات معينة داخل دوائرنا الشخصية من الأسرة والأصدقاء. وبعضها جزء من الثقافات الأكبر التي ننتمي إليها، الأساطير والحكايات الخرافية والحكايات الخيالية عن أساليبنا في الحياة التي فتنت الناس لأجيال. وفي القصص التي تُحكى مرارًا، يمكن أن يكون الخط الفاصل بين الواقع والخرافة غير واضح، لدرجة تجعلنا نخلط بينهما بسهولة، وينطبق ذلك على قصة يصدقها كثير من الناس عن التعليم، مع أنها ليست حقيقية ولم تكن حقيقية في يوم من الأيام، وهي كالآتي:

يذهب الأطفال الصغار إلى المدرسة الابتدائية في الأساس ليتعلموا المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات، وهذه المهارات أساسية؛ لأنها تمكنهم من التحصيل الدراسي الجيد في المدرسة الثانوية، فإذا واصلوا الدراسة والتحقوا بالتعليم العالي، وحصلوا على تقديرات جيدة، فسيجدون وظيفة براتب مرتفع، وستزدهر الدولة أيضًا.

في هذه القصة، الذكاء الحقيقي هو ما تستخدمه في التحصيل الدراسي: يولد الأطفال بنسب متفاوتة من هذا النوع من الذكاء، ومن الطبيعي تمامًا أن يكون أداء بعضهم في المدرسة أداءً جيدًا، أما بعضهم الآخر فلا، ويلتحق الأذكياء منهم بحق بجامعات مرموقة مع غيرهم من الطلاب الفائقين دراسيًّا، ويضمن أولئك الذين حصلوا على درجات جامعية جيدة الحصولَ على وظيفة احترافيّة براتب جيد بمكتب خاص بهم. أما الطلاب الأقل ذكاءً فمن الطبيعي أن يكون أداؤهم التحصيلي في المدرسة أقل، وربما يفشل بعضهم أو يتسرب من التعليم، ويحتمل ألا يلتحق بعض من انتهوا من الدراسة الثانوية بأي نوع من الدراسة الأعلى، وأن يبحثوا عن وظيفة تدر دخلًا أقل. وسوف يلتحق بعض الطلاب بالتعليم الجامعي لكنهم يدرسون مقررات فنية أو مهنية أقلَّ أكاديميّةً، ويحصلون على وظيفة لائقة، أو يمارسون حرفة باستخدام معداتهم الخاصة.

إذا تناولنا الأمر بجرأة شديدة، ستبدو هذه القصة أقرب كثيرًا إلى صورة كاريكاتورية، لكن إذا نظرت إلى ما يجري في مدارس عدَّة، واستمعت إلى ما يتوقعه كثير من أولياء الأمور من أبنائهم ولهم، وإذا فكَّرت في ما يفعله كثير من صانعي السياسة في أنحاء العالم جميعها، في الواقع يظهر أنهم يعتقدون بالفعل أن نظم التعليم الحالية صالحة في الأساس، وهي فقط لا

تنجح كما ينبغي بسبب تدني المعايير، ومن ثم تركز معظم الجهود على رفع المعايير عن طريق التنافس والمحاسبة. ربما تُصدِّق هذه القصة أيضًا، وتتساءل: ما المشكلة فيها؟

هذه القصة خرافة خطيرة، فهي أحد الأسباب الرئيسة لفشل كثير من جهود الإصلاح، بل وعلى العكس، قد تضاعف هذه الجهود المشكلات التي تزعم أنها تحلها؛ فهي تشمل معدلات مثيرة للقلق لعدم التخرج في المدارس والجامعات، ومستويات الضغط العصبي والاكتئاب -بل والانتحار- بين الطلاب ومعلميهم، وتدني قيمة الدرجة الجامعية، والتكاليف الباهظة للحصول عليها، وارتفاع معدلات البطالة بين الخريجين وغير الخريجين على حد سواء.

وغالبًا تحير هذه المشكلات السياسيين، فتارة يعاقبون المدارس لعدم ارتقائها للمستوى المطلوب، وتارة أخرى يموِّلون برامج علاجية لإعادتها إلى المسار الصحيح، لكن المشكلات تظل قائمة، بل وتتفاقم بصور عدَّة، ويرجع ذلك إلى أن كثيرًا من هذه المشكلات سببه النظام نفسه.

تتصرف النظم كلها بطرائق خاصة بها، فعندما كنت في العشرينيات من عمري في مدينة ليفربول، شمال غرب بريطانيا، قمت بزيارة إلى أحد المسالخ (ولا أذكر الآن سبب هذه الزيارة، ربما كان لدي موعد هناك). فقد صممت المسالخ لقتل الحيوانات.، وهي ناجحة في ذلك، وقليل من الحيوانات يُفلت، ويكوِّن جماعات الناجين. وفي نهاية الزيارة عبرنا بابًا عليه لافتة كُتب عليها (الطبيب البيطري)، فتخيلت أن هذا الشخص يصيبه الاكتئاب إلى حد ما في نهاية أي يوم عاديّ، وسألت دليلي في هذه الجولة: لماذا يوجد طبيب بيطري في المسلخ؟ ألم يفت أوان تدخل طبيب بيطري في هذه المرحلة؟ فقال: إن ذلك الطبيب البيطري يأتي بصفة دورية ليقوم بتشريح عشوائي. فقلت في نفسي لابد أنه قد شاهد نسقًا متكررًا من ذلك.

إذا صممت نظامًا ليقوم بعمل معين، فلا تندهش عندما يؤدي ما صمم من أجله، وإذا كنت تدير نظامًا تعليميًّا قائمًا على القوانين المعيارية والتطابق الذي يقمع الفردية والخيال والإبداع، فلا تندهش إذا حدث ذلك.

ثمة فارق بين الأعراض والأسباب؛ إذ توجد أعراض كثيرة للأزمة التي يمر بها التعليم حاليًّا، ولن يتعافى منها ما لم نفهم المشكلات الأعمق التي تكمن وراء هذه الأعراض، وإحدى هذه المشكلات هي السمة الصناعية للتعليم العام، والقضية بإيجاز هي أن معظم الدول المتقدمة لم

تكن لديها نظم تعليم جماهيرية؛ أي تعليم عام لأعداد ضخمة لوقت طويل قبل منتصف القرن التاسع عشر. وقد أُنشئ معظم هذه النظم لتلبية حاجات العمال في الثورة الصناعية، ونُظِّمت بحسب أسس الإنتاج الضخم، وكانت حركة المعايير تزعم أنها تركز على جعل هذه النظم أشد كفاءة وأشد خضوعًا للمساءلة، والمشكلة هي أن هذه النظم ليست بطبيعتها مناسبة لظروف القرن الحادي والعشرين المختلفة كليًّا.

في الأربعين عامًا الماضية، تضاعف عدد سكان العالم من أقل من ثلاثة مليارات نسمة إلى سبعة مليارات، ونحن الآن أكثر عدد من البشر يعيش على الأرض في الوقت نفسه، والأعداد تزداد بجنون. وفي الوقت نفسه، غيَّرت التقنيات الرقمية كل ما كنا نفعله: اللعب والتفكير والشعور والارتباط ببعضنا، ولا تزال هذه الثورة في بدايتها، ولا يراعي تصميم نظم التعليم القديمة سماتِ هذا العالم، أما تحسين هذه النظم عن طريق رفع المعايير التقليدية فلن يصلُح للتحديات التي نواجهها الآن.

أرجو ألا يُساء فهمي، فأنا لا أقصد أن المدارس كلها فظيعة، ولا أن المنظومة بأسرها فوضوية؛ بالتأكيد لا أقصد ذلك، فقد استفاد ملايين الأشخاص -وأنا منهم- من التعليم العام بالسبل كافة، ولم أكن لأعيش الحياة التي أعيشها من دون التعليم العام المجاني الذي تلقيته في إنجلترا؛ فبنشأتي في أسرة كبيرة من الطبقة العاملة في الخمسينيات في ليفربول، كان يمكن أن تتخذ حياتي مسارًا مختلفًا تمامًا؛ لقد وسَّع التعليم إدراكي للعالم، ومنحني الأسس التي بنيت حياتي عليها.

وبالنسبة إلى عدد لا يحصى من الناس، كان التعليم العام هو الطريق إلى الإنجاز الشخصي، أو السبيل للبعد عن الفقر والحرمان، وقد نجح عدد هائل من الناس في هذه المنظومة، وكان أداؤهم جيدًا بسببها، وسيكون اقتراح منظومة غيرها أمرًا سخيفًا، لكنَّ عددًا كبيرًا جدًّا لم يستفد كما ينبغي بعد سنوات طويلة من الالتحاق بالتعليم العام، وكان ثمن نجاح من نجح في هذه المنظومة باهظًا بالنسبة إلى كثيرين لم ينجحوا؛ ففي حين كانت حركة المعايير تكتسب سرعة، كان المزيد من الطلاب يدفعون ثمن الفشل، وفي كثير من الأحيان كان نجاح من نجح برغم ثقافة التعليم السائدة وليس بسببها.

إذن، ماذا بوسعك أن تفعل؟ سواء أطالبًا كنت أم معلمًا أم والدًا، أم إداريًّا، أم صانع سياسة -فإذا كانت لك صلة بالتعليم بأي صورة- يمكنك أن تكون جزءًا من التغيير، وتحتاج لفعل ذلك إلى ثلاث صور من الإدراك: نقد للوضع القائم، ورؤية لما ينبغي أن يكون، ونظرية للتغيير، لكيفية التحول من نوع من التعليم إلى آخر، وهذا ما أقدمه في هذا الكتاب، بناءً على خبرتي وخبرات عدد آخر من الناس أيضًا، وثمة ثلاثة عناصر تتضافر معًا في الفصول الآتية، هي: التحليل والأسس والأمثلة.

إذا أردت أن تغير التعليم، فمن المهم أن تعرف إلى أي نوع من النظم ينتمي، ولأنَّ التعليم ليس مكوَّنًا من وحدات متماسكة، وليس ثابتًا لا يقبل التغيير، يمكنك أن تصنع شيئًا بشأنه، فإن له أوجهًا كثيرة، ومصالح كثيرة متقاطعة، وكثيرًا من نقاط الابتكار الممكنة؛ تساعدك معرفة هذا على تفسير سبب تغييره وكيفية ذلك.

تقوم الثورة التي أدعو إليها على أسس تختلف عن أسس حركة المعايير، وتقوم أيضًا على إيمان بقيمة الفرد، وحق تقرير المصير، وقدرتنا على التطور وعلى أن نعيش حياة ناجحة، وأهمية المسؤولية المدنية، واحترام الآخرين. بينما نمضي في سياقنا، سأُفصِّل ما أعدُّه الأهداف الأساسية الأربعة للتعليم: الشخصية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية؛ فأهداف التعليم في رأيي هي: تمكين الطلاب من فهم العالم من حولهم، وفهم ما بداخلهم من مواهب مما يمكنهم أن يصيروا أفرادًا ناجحين، ومواطنين فاعلين يراعون غيرهم.

يزخر هذا الكتاب بأمثلة لأنواع متعددة من المدارس، وهو مبني على جهد آلاف البشر والمؤسسات التي تعمل على تغيير التعليم، كذلك فهو مدعوم بأحدث البحوث المتاحة التي تقع موقع الممارسة الفعلية. ما أرمي إليه هنا هو تقديم رؤية عامة متماسكة للتغييرات التي توجَد حاجةٌ ملحَّة إليها للمدرسة وفي المدرسة، وتشمل إحداث تحوُّل في سياق التعليم، وديناميات تغيير المدارس، والقضايا الجوهرية في التعليم والتدريس والمناهج الدراسية، والقياس والسياسة التعليمية؛ فالثمن المحتَّم، عند تقديم صورة كبيرة، هو غياب أجزاء من تفاصيلها؛ ولهذا السبب أحيلك دائمًا إلى أعمال الآخرين، مما يستفيض في الموضوع بصورة أكبر مما أستطيع هنا، في بعض القضايا التي أحتاج إلى أن أغطيها في عُجالة.

إنني أعي تمامًا ثقل الضغوط السياسية الملقاة على عاتق التعليم، ولابد من مواجهة السياسات التي تمارس هذه الضغوط وتغييرها، وجزء من دعوتي موجه إلى صانعي السياسة أنفسهم، لتبني الحاجة إلى تغيير جذري، لكن الثورات لا تنتظر القوانين؛ فهي تندلع مما يفعله الناس على مستوى القاعدة، والتعليم لا يحدث في غرف لجان التشريع أو في خطب السياسيين، بل هو ما يحدث بين المتعلمين والمعلمين على أرض الواقع؛ فإذا كنت معلمًا فأنت النظام بالنسبة إلى طلابك، وإذا كنت مدير المدرسة فأنت النظام بالنسبة إلى مجتمعك، وإذا كنت صانع سياسة، فأنت من يتحكم في النظام بالنسبة إلى المدارس.

وإذا كنت مهتمًّا بالتعليم بأي صورة، فأمامك ثلاثة خيارات: يمكنك إحداث تغييرات داخل النظام، أو الضغط من أجل إحداث تغييرات في النظام، أو تنفيذ مبادرات خارج النظام، وثمة أمثلة عدَّة في هذا الكتاب للتجديد في النظام كما هو، ولدى النظم كلها القدرة على التغيير أيضًا، وهي تتغير بالفعل بصور عدَّة، وكلما زاد التجديد داخلها، زاد احتمال تطورها.

لقد عشت وعملت في انجلترا معظم سنوات عمري، وانتقلت مع أسرتي إلى الولايات المتحدة عام 2001م. ومنذ ذلك الحين كنت أسافر كثيرًا في أنحاء البلاد كلها، أعمل مع معلمين ومناطق تعليمية، واتحادات مهنية، وصانعي سياسة على مستويات التعليم كافة، ولهذه الأسباب ينظر هذا الكتاب إلى ما يحدث في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة تحديدًا، لكن القضايا التي تؤثر في التعليم قضايا عالمية، وثمة أمثلة في الكتاب من أجزاء أخرى من العالم.

يركز الكتاب في الأساس على التعليم من الطفولة المبكرة إلى المرحلة الثانوية، وما نتناوله من قضايا له تداعيات كبرى في التعليم الثانوي أيضًا، وكثير من تلك المؤسسات تتغير تغيرًا جذريًّا مع العالم من حولها، وأنا أشير إلى تلك التغييرات بصفة عامة، إذ إن تناولها بدقة كما يجب، قد يحتاج كتابًا مستقلًّا.

سئلت في مقابلة شخصية مؤخرًا عن نظرياتي، فأجبت بأنها ليست مجرد نظريات؛ إنني أعرض بالفعل رؤى نظرية مختلفة على التوجه الذي أقترحه، ولكن ما أناقشه ليس فرضية، بل جاء بناءً على خبرة طويلة ودراسة لما ينجح في التعليم، وما يحفز الطلاب والمعلمين على تحقيق أفضل ما لديهم، وما لا يحفزهم، وأنا في ذلك ابن تراث طويل؛ فللمنهج الذي أوصي به جذور عميقة في تاريخ التدريس والتعلُّم منذ عصور قديمة، وليس صيحة جديدة أو تيارًا؛ إنه قائم

على مبادئ كانت السبب دائمًا في تعليم يحدث تحولًا، وهي مبادئ سعى التعليم الصناعي*، مع كل ما أنجزه، إلى تهميشها على نحو منهجي.

كذلك فإن التحديات التي نواجهها على كوكب الأرض ليست نظرية؛ بل واقعية تمامًا، ومعظمها أوجدها الناس. في عام 2009م، عرضت سلسلة هورايزون في قناة بي. بي. سي. حلقة بعنوان **كيف يمكن أن يعيش كثير من الناس على كوكب الأرض** (وقناة بي. بي. سي. موهوبة في اختيار العناوين). حاليًّا يعيش2,7 مليارات نسمة على سطح الأرض، وهو ضعف عدد السكان تقريبًا في عام 1970م، وسيصل العدد إلى تسع مليارات بحلول منتصف القرن، واثني عشر مليار نسمة مع نهايته. ولدينا جميعًا الحاجات الأساسية نفسها للحياة، من هواء نظيف ومياه نقية وغذاء ووقود. إذن، كم عدد من يمكن أن يسعَهم كوكبُ الأرض؟

استشارت الحلقة بعض كبار خبراء السكان والمياه والإنتاج الغذائي والطاقة في العالم، وتوصلوا إلى أنه إذا كان معدل استهلاك كل فرد على الأرض مثل استهلاك الشخص العادي في الهند، فإن أقصى ما يمكن أن تتحمله الأرض هو خمسة عشر مليار نسمة، وعلى هذا الأساس فنحن في منتصف الطريق لذلك، والمشكلة هي أننا لا نستهلك جميعًا بهذا المعدل؛ فلو كان استهلاك كل فرد منا بالمعدل نفسه للشخص العادي في أمريكا الشمالية ـ بحسب ما قيل لنا ـ لكان أقصى ما يمكن أن تتحمله الأرض هو مليار ونصف المليار نسمة، ولقد جاوزنا بالفعل خمسة أمثال ذلك تقريبًا.

لذلك، إذا كان كل شخص يريد أن يستهلك كما نستهلك في أمريكا الشمالية، ويبدو أنهم يريدون ذلك، فإننا بحلول منتصف القرن سنحتاج إلى خمسة كواكب أخرى ليكون ذلك ممكنًا. إن الحاجة إلى التجديد الجذري، في طريقة تفكيرنا وحياتنا وعلاقتنا ببعضنا، لا يمكن أن تكون أكثر إلحاحًا؛ ففي وقتنا هذا، نحن منقسمون كما كنا دائمًا؛ بسبب الاختلافات الثقافية والتنافس الاقتصادي على الموارد نفسها.

كثيرًا ما يقال: إن علينا الحفاظ على الكوكب، ولست متأكدًا تمامًا من ذلك؛ فقد كانت الأرض موجودة لما يقرب من خمسة مليارات عام، وستظل تدور لخمسة مليارات عام أخرى

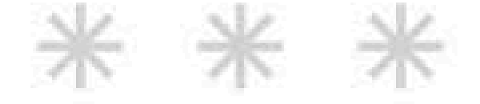
* أي المصمم لخدمة الصناعة مع اندلاع الثورة الصناعية، ولا يزال أنموذجًا قائمًا حتى الآن. (المترجمة).

قبل أن تصطدم بالشمس، وقد نشأ البشر المحدَثون أمثالنا -على حد علمنا- منذ أقل من مئتي ألف عام، فإذا تخيلنا تاريخ الأرض كأنه عام واحد، فإننا نكون قد ظهرنا عليها قبل منتصف ليل 31 من ديسمبر بدقيقة واحدة. وليس الخطر على الكوكب، بل على ظروف بقائنا عليه، وربما تخلص الأرض إلى أنها جربت البشر ولم تنبهر بهم، أما البكتريا فمشكلاتها أقل، وربما كان هذا سبب بقائها لمليارات السنين.

يحتمل أن هذا النوع هو ما كان في ذهن كاتب الخيال العلمي و مستشرف المستقبل إتش. جي. ويلز عندما قال: «إن الحضارة سباق بين التعليم والكارثة». والتعليم بالتأكيد أغلى أمانينا؛ لا أقصد أسلوب التعليم الصناعي القديم الذي صُمِّم ليلبِّي حاجات القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، بل أسلوبَ تعليم جديد يناسب ما نواجهه من تحديات حاليًّا، ويلائم المواهب الحقيقية الدفينة لدينا جميعًا.

لأننا نواجه مستقبلًا غير مؤكد تمامًا، فالإجابة ليست أن نفعل ما فعلناه من قبل على نحو أفضل، بل علينا أن نفعل شيئًا مختلفًا، وليس التحدي أن نصلح هذه المنظومة، بل أن نغيِّرها، ليس إصلاحها بل تغييرها. والمفارقة الكبرى في الأزمة الحالية في التعليم، هي أننا نعرف بالفعل ما ينجح، لكننا لا نفعله بقدر كافٍ؛ إننا في وضع غير مسبوق يمكِّنُنا من استخدام مواردنا الإبداعية والتقنية لتغيير ذلك، ولدينا الآن فرص لا حدود لها لجذب خيال الشباب، وتوفير صور من التدريس والتعليم تتوافق معهم إلى أبعد الحدود.

مع أن التعليم الآن قضية عالمية، إلا أنه حتمًا عمليةٌ مصدرها القاعدة الشعبية، وفهم ذلك هو مفتاح التغيير؛ فالعالم يمر بتغيُّرات ثوريِّة، ونحن في حاجة إلى ثورة في التعليم أيضًا، وكما هي الحال في معظم الثورات، اختمرت هذه الثورة لمدة طويلة، وهي تندلعُ على قدم وساق بالفعل في أماكن عدَّة، ولا تأتي من القمة إلى القاعدة، وإنما تأتي من القاعدة وجوبًا.



الفصل الأول

العودة إلى الأساسيات

كان من الممكن أن تسامح الدكتورة لوري بارون Laurie Barron طلابها وزملاءها لو استبدلوا بباب مكتبها بابًا دوارًا، قبل أول يوم لها مديرة لمدرسة سموكي رود Smokey Road المتوسطة في نيونان، ولاية جورجيا. فبرغم أن المدرسة مفتوحة منذ خمس سنوات فقط، فقد تعاقب عليها أربعة مديرين غيرها. قالت لي: لم تكن المسألة أن لدينا قادة ضعفاء أو غير أكفاء، بل في الواقع كان كل من سبقوني في القيادة ناجحين تمامًا، وكانوا مديرين أكبر سنًّا، وقد صار ثلاثة منهم مفتشين؛ كان الأمر غياب القيادة المستقرة، إذ لم يمكثوا لوقت كافٍ يمكِّنهم من أن يفعلوا أي شيء.

كان هذا الأمر يمثل إشكالية خاصة في سموكي رود، حيث لغة الأرقام لا تتحدث في صالح المدرسة، فهي تقع على بعد نحو خمسة وثلاثين ميلًا عن مدينة أتلانتا العاصمة، ويعيش نحو 20% من سكان نيونان تحت خط الفقر، وأكثر من 60% من طلاب سموكي رود يعانون الحرمان الاقتصادي. وعندما وصلت لوري إلى سموكي رود عام 2004م، كانت المدرسة تحصل باستمرار على أقل مرتبة في الإنجاز الأكاديمي بين المدارس المتوسطة الخمس في المنطقة، كذلك كانت تحتل المرتبة الأولى في عدد الطلاب الغائبين، وعدد إحالات الانضباط، وبها أكبر عدد من الأحداث المتهمين بقضايا جنائية، وأكبر عدد من الطلاب الذين التحقوا بنظم تعليم بديلة بسبب مشكلات الانضباط. كانت سموكي رود تحتاج إلى العون على مستويات مختلفة، لكن لوري قررت أن ما تحتاجه المدرسة في المقام الأول هو الإحساس بالاستقرار والأمان.

قضيت تلك السنة الأولى أقفز فوق مناضد الصفوف لأفصل بين الطلاب المتشاجرين، وكان الناس يسألونني عما لديّ من بيانات، فكنت أقول لهم: إنني أقفز فوق المناضد ولا أعرف أي شيء عن البيانات. أنا منظمة جدًّا وتوجهني البيانات، لكنني عندما أعيد قراءة مفكراتي الخاصة بالسنوات التسع التي قضيتها هنا، أجد أنني ليس لديَّ أي مفكرة تتعلق بتلك السنة الأولى، إذ كان الشيء الوحيد الذي فعلته في تلك السنة هو إقرار الأمن؛ فلم يكن أي طالب يشعر بالراحة، بسبب وجود أنواع المواجهات كافة باستمرار.

قضت لوري وقتًا طويلًا في عامها الأول تفضُّ مشاجرات الأطفال، وكانت تفصلهم فصلًا مؤقتًا من المدرسة على نحو متكرر أكثر مما تريد، وكان ذلك ضروريًّا؛ فقد أدركت لوري استحالة التعلُّم تقريبًا إذا كان الطلاب إما يسعون إلى معركة، أو يشعرون بالقلق من الدخول في معركة. وبحلول نهاية العام الأول، كانت قد وضعت قواعد أساسية كافية ليتَّبعها الطلاب، ويبدؤوا في إدراك أي نوع من السلوك هو المتوقع منهم، والأهم من هذا وذاك أنها عادت لتولي الأمر لعام ثانٍ، وقد وضع هذا حدًّا لتولي المنصب بصفة مؤقتة، وأتاح للمدرسة أن تسير على خطة إنتاجية طويلة الأجل، خطة كان لابد أن تكسر العادات التي أصبحت متجذرة في ثقافة المدرسة.

إن مدرستنا لم تكن تصنف مدرسة جيدة، وكان هذا مقبولًا وحسب، ولم يصب أحد بالإحباط من أدائنا، وكان الأمر كأننا نقول: اسمع، إنك تؤدي أداءً جيدًا بما لديك من إمكانات. وكنا نرى أن كل شيء على ما يرام، لكن في ذلك العام الثاني، بدأنا نفكر بالفعل فيما نريد أن نكون عليه؛ كنا نحتاج إلى الوصول بالأطفال إلى حيث يريدون أن يكونوا. فقضينا العام بأكمله في وضع رسالتنا ورؤيتنا، وكان ذلك عندما أدركنا أننا في حاجة إلى معرفة هؤلاء الأطفال؛ كانت عملية طويلة للغاية تمَّت بمشاركة المعلمين والطلاب والشركاء التجاريين وأفراد المجتمع، فأسَّسنا جمعية المعلمين وأولياء الأمور؛ إنني أومن إيمانًا شديدًا بالمعلمين الذين يثقون بالأطفال، لكن بصفتنا العامة بوصفنا مدرسة، لا أعتقد أننا وثقنا بالأطفال، ومجتمعنا أيضًا لم يكن يثق بهم، وأظن أن بعض المعلمين يثقون بهم، فمازال لدينا معلمون متميزون، لكن ليس لدينا الصورة الكاملة.

تطورت تلك الرؤية إلى خطة من أربع خطوات؛ الخطوة الأولى هي التأكد من أن الأطفال يأتون إلى المدرسة في المقام الأول. كان سجل حضور مدرسة سموكي رود ضعيفًا للغاية، وأدركت

لوري أن المدرسة لم تنشئ ثقافةً تجعل الأطفال يشعرون بأهمية وجودهم فيها، وكانت هي جزءًا من المشكلة. تقول: كنت أفصلهم من المدرسة فصلًا مؤقتًا دائمًا بسبب الشجار، وبالنتيجة -قطعًا- لم لأكن أظهر لهم أنني أريد أن يكونوا في المدرسة.

بعد ذلك كان عليها هي وفريقها جعْل الطلاب يشعرون بالأمان حال وجودهم في المدرسة، كانت المواجهات في سموكي رود نادرًا ما تصل إلى درجة تؤذي أي فرد بصورة خطيرة، لكن كان لابد أن تتوقف المعارك إذا كنا نريد من الطلاب أن يشعروا بالأمان وعدم التشتُّت.

ثم كانت الخطوة التالية وهي مساعدة الطلاب على الشعور بقيمتهم بوصفهم أفرادًا؛ فجاء المنعطف الحقيقي عندما أدركت لوري والعاملون معها أنهم في حاجة إلى التعامل مع كل طالب بناءً على احتياجاته واهتماماته بصفته فردًا (سيأتي المزيد عن هذا لاحقًا).

أما الخطوة الرابعة، فكانت تدريس المنهج الملائم الذي يحتاجه الطلاب للنجاح في المستقبل. جدير بالذكر أن لوري كانت تعدُّ هذه الخطوة آخر الخطوات الأربعة الأساسية؛ فالمنهج مهم، لكن فقط بعد وضع الأهداف الأخرى في نصابها، وكان هذا ينطبق على تقييمها لمعلميها.

تقول لوري: إننا بالفعل لا نركز على التدريس؛ لأننا كنا ندرس طوال الوقت، ولم أشعر أن المشكلة هي أن المعلمين لم يكونوا يعرفون كيف يدرِّسون؛ كانت المسألة أن ثمة عوائق عدَّة أمام تدريس المنهج، وشعرت أننا إن استطعنا ترك الأطفال لهم لمدة خمس وسبعين دقيقة، فإنهم سيتمكنون من عمل شيء ما معهم. وبمجرد وضع الأمور الأخرى في نصابها، يمكننا الالتفات إلى المعلمين. قبل ذلك لم يكن في إمكاننا أن نعرف إن كان المعلم يبذل جهدًا شديدًا أم لا؛ لأن المشكلة كان من الممكن أن تكون في الأمان، أو في إدارة الصفِّ، أو في بناء علاقات مع الأطفال. كنا ندخل الصفوف كلها، كلَّ أسبوع، وكان لديَّ اثنان من المساعدين، وعلى ثلاثتنا زيارة المعلمين كلهم كلَّ أسبوع، ولم يكن بوسعنا فعل ذلك حين كان لدينا سبعون طفلًا في مكتبنا كلَّ يوم لأسباب تتعلق بالانضباط.

لم تبدأ الأمور في سموكي رود بالتغير إلا بعدما بدأت لوري في التفكير فيما يهم أطفالها؛ أيًّا كان ما يهتم به الطالب، فهو الشيء المهم: ولا شيء أهم من شيء آخر؛ كرة القدم، الفرقة الموسيقية، الرياضيات، اللغة الإنجليزية. لم نكن لنقول لطلابنا: إن كرة القدم ليست مهمة، وإن الرياضيات أهم؛ كان أسلوبنا هو أنه إن كانت كرة القدم تحظى بأهمية قصوى لديك،

فإننا سنفعل ما نستطيع لكي تظل تمارس كرة القدم. وعندما بدأنا في السير على ذلك النهج، وبدأ الأطفال يرون أننا نثمِّن ما له قيمة بالنسبة إليهم، بدؤوا يردُّون لنا ما له قيمة عندنا. وبمجرد أن بدأنا بناء علاقات مع الأطفال، كانوا يشعرون بالذنب إذا خذلونا؛ ربما كانوا لا يحبون الرياضيات، لكنهم لم يريدوا أن يسببوا خيبة أمل لمعلم الرياضيات، ومن ثم استطاع المعلمون آخر الأمر، أن يدرسوا بدلًا من أن يكتبوا إحالات الانضباط.

أعرف بعض المعلمين الذين لا يهتمون بكرة القدم على الإطلاق، لكنهم سيذهبون لمباراة كرة القدم، وسيهتفون (لبوبي)، وربما يطلبون من (بوبي) في اليوم الآتي حلَّ معادلة علمية، وسيقوم بوبي بحل مسائل العلوم كلها في العالم، من أجل ذلك المعلم.

كان هذا الأسلوب يقتضي أن تتخلى لوري عن النماذج التي جاءت بها من الولاية ومن الحكومة الفيدرالية، وأن تتخلى عن كل مفردة في جملة «كنا دائمًا نفعله بهذه الطريقة» التي يمكن أن تكون ما زالت موجودة، وقد حقَّق ذلك نجاحًا باهرًا مع عدد كبير جدًّا من الطلاب؛ كان أحد طلابها رياضيًّا متميِّزًا، لكنه رسب في الصف السادس، وذلك بصفة عامة لأنه تلقى ثلاثًا وثلاثين إحالة انضباط، وعندما أوضحت له لوري أخيرًا أنها توافق على أن الألعاب الرياضية هي أهم شيء في حياته، انتهت مشكلة الانضباط أو كادت؛ لم ينل سوى إحالتين إجمالاً في الصفين السابع والثامن، واجتاز الاختبارات المقنَّنة كلها. كان أسود البشرة، ومن طلاب التربية الخاصة، وله وجبة غداء مجانية أو بسعر مخفض، وكان يُتوقع أن يسجل رقمًا قياسيًّا. قلنا له إن كرة القدم يمكن أن تكون أهم من أي شيء آخر فعله، لكن علينا أن نساعده على تحقيق ذلك.

وقد ضربت لي مثلًا آخر: «كانت لدينا فتاة في الجوقة (الكورال)، بيضاء، من طلاب التربية الخاصة وتعاني حرمانًا اقتصاديًّا؛ فقد توفي والدها حين كانت في الصف الرابع، فانغلقت على نفسها، وفقدت الرغبة في فعل أي شيء، وكانت ترسب في الصف السادس، غير أن معلمة الموسيقى لمست فيها شيئًا ما فأعطتها أغنية منفردة تغنيها، فغنت الأغنية في تَشرين الثاني، وحصلت على تقدير متميِّز بقيةَ العام الدراسي. ولم تكن لتفعل ذلك قط، لكن المعلمة قالت: إن كل ما كانت تريد أن تفعله هو أن تغني؛ عليك أن تستمع إلى ما يهتم به الطفل».

إن معلمينا لا يقفون أمام الصف ويقولون: عليكم جميعًا اجتياز امتحان الرياضيات، بل يذهبون إلى كل طفل، ويقولون: اسمع، أنت تريد أن تنضم إلى فريق الموسيقى؟ هل تريد أن تعزف في الصف الأول؟ سيساعدك الأداء الجيد في الرياضيات على ذلك. يمكن أن تطلب من أي شخص أن يصنع لك معروفًا، لكنك لا تستطيع أن تجعل مجموعات كبيرة تنفذ أمرًا رسميًّا.

كان التغيير في سموكي رود واضحًا لكل ذي عين، وقد تحسنت إحصائيًّا إلى حد بعيد، وارتفعت درجات الاختبار في كل مجموعة فرعية -وتحسنت درجات اختبار التربية الخاصة بنسبة 60% في الرياضيات والقراءة- وكان ثمة زيادة كبيرة في نسبة الحضور، وانخفاض حاد في إحالات الانضباط.

كان التحول في سموكي رود شديدًا، لدرجة أن المدرسة حصلت على لقب المدرسة المتميزة الأولى في جورجيا، وحُسبت ضمن (مدارس الطفرة) حسب الرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية NASSP، ومؤسسة متلايف MetLife لعام 2011م؛ لأنها كانت الأعلى إنجازًا في خدمة عدد كبير من الطلاب الذين يعيشون في فقر، وحصلت لوري بارون نفسها على لقب (أفضل مدير لعام 2013م للمرحلة المتوسطة على المستوى القومي) من متلايف والرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية.[1]

إن ما رأته لوري بارون في سموكي رود أنها مدرسة في حاجة ملحة إلى الإصلاح، ليس ذلك النوع من الإصلاح الذي يأتي بأوامر رسمية من الولاية أو حسب المعايير الفيدرالية، بل الإصلاح الذي يأتي من الأسفل إلى الأعلى، عندما تفهم طلابك ومعلميك بحق. وتجسد لوري نوع الإصلاح الذي يلزم مدارسنا بشدة، لكن -كما سنرى الآن- للإصلاح تعريفات تختلف باختلاف الناس.

حركة المعايير

إن الإصلاح ليس جديدًا في التعليم؛ كان دائمًا ثمة جدل دائر حول الهدف من التعليم وما ينبغي تدريسه وكيف يُدرَّس، لكن الأمر مختلف الآن فحركة المعايير الحديثة أصبحت عالمية. يسمي باسي سالبيرغ Pasi Sahlberg؛ وهو معلق بارز على التوجهات الدولية في التعليم، هذه

الحركة (حركة إصلاح التعليم العالمية) *GERM (أي جرثومة)، وهي بالتأكيد تبدو حركة مُعْدية، إذا استرشدنا بعدد الدول التي أصيبت بهذه العدوى، وقد جرى العرف على أن سياسات التعليم الوطنية شأن داخلي في الأساس، لكن هذه الأيام، تفحص الحكومات بدقة المنظومات التعليمية لبعضها بعضًا بالجدية نفسها التي يفحصون بها سياسات الدفاع.

إن الأخطار السياسية شديدة؛ ففي عام 1992م، ذكر الرئيس بيل كلينتون أنه يريد أن يشتهر بأنه رئيس التعليم، وهذا ما قاله أيضًا جورج بوش الذي جعل إصلاح التعليم في صدارة أولويات مدته الرئاسية الأولى، وفي عام 2002م، عشية عطلة أسبوع مارتن لوثر كينغ الابن، قال بوش: إنه يؤمن بأن قضية التعليم في عصره تشبه قضية الحقوق المدنية في ذلك العصر، واستطرد قائلًا: «لقد تجاوزنا التعصب المؤسَّسي الأعمى الذي حاربه الدكتور كينغ، والتحدي الذي يواجهنا الآن هو التأكد من أن كل طفل لديه فرصة عادلة للنجاح في الحياة»[2]. كذلك جعل الرئيس أوباما إصلاح التعليم إحدى أهم أولويات إدارته، وكذلك تشجِّعُ الصين الإصلاحات الواسعة النطاق في التعليم بحسابها محور الإصلاح القومي[3]. وتضع ديلما روسيف Dilma Rousseff، أول امرأة تشغل منصب رئيس دولة البرازيل، التعليم في قلب إستراتيجية حكومتها للنهضة[4]، وأينما تولِّ وجهك، تجد التعليم يحتل مكانًا في صدارة أجندات الحكومات في أنحاء العالم جميعها.

منذ عام 2000م، زادت حركة المعايير زيادة كبيرة عن طريق برنامج التقييم العالمي للطلاب بيسا (Programme for International Student Assessment PISA). وتقوم هذه الجداول بتقييم أداء الطالب في الاختبارات المقنَّنة في الرياضيات والقراءة والعلوم، والتي تجريها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومقرها باريس. ويجرى برنامج (بيسا) الاختبارات كل ثلاث سنوات لمجموعة من الطلاب في الخامسة عشر من العمر في دول مختلفة حول العالم، وقد زاد عدد الدول المشاركة من اثنتين وثلاثين دولةً في عام 2000م إلى خمس وستين دولة في عام 2012م، وتضاعف عدد الطلاب المتقدمين للاختبار من 265 ألفًا في عام 2000م إلى 510 آلاف[5].

---

* يكوّن اختصار الاسم the Global Education Reform Movement كلمة GERM ومعناها بالعربية جرثومة، ويلعب المؤلف على هذا المعنى. (المترجمة).

كذلك زاد التأثير السياسي لبرنامج (بيسا)؛ ففي عام 2001م، جذبت النتائج قدرًا معقولًا من الاهتمام في الصحف الأوروبية، وفي عام 2013م، جاء ذكره في العناوين الرئيسة حول العالم، وسبَّب هزَّة للحكومات في كل مكان[6]؛ فوزراء التعليم الآن يقارنون ترتيب دولهم النسبي فيه، تمامًا مثلما يستعرض لاعبو كمال الأجسام عضلاتهم، ويبدو أنهم يتعاملون مع الترتيب أو المراكز بحسابها معيارًا مطلقًا لنجاحهم، كما تفعل الصحافة.

عندما شاركتْ مقاطعة شنغهاي الصينية في اختبار (بيسا) لأول مرة عام 2009م، احتلت الصدارة في فئات الاختبار الثلاث، وقد صدمت هذه النتيجة دول الغرب صدمة شديدة، وفي عام 2012م احتلت شنغهاي القمة مرة أخرى، تلتها سنغافورة وهونغ كونغ وتايبيه الصينية (تايوان)، فتناولت صحف الغرب بصورة محمومة قدرة (النموذج الآسيوي) في التعليم، ودعت السياسيين في بلادها بقوةٍ لبذل جهد أكبر لرفع المعايير لتجاري المنافسة في المسابقة العالمية.

علق وزير التعليم في الولايات المتحدة آرني دنكان Arne Duncan، قائلًا: «إن الصورة الكاملة لأداء الولايات المتحدة في اختبار بيسا 2012م واضحة وصارخة: إنها صورة الجمود التعليمي». وقال: إن هذه النتائج «يجب أن تكون صيحة إيقاظ؛ للرضا بالوضع التعليمي القائم والتوقعات المنخفضة؛ فليست المشكلة أن أداء طلابنا ذوي الخامسة عشر من العمر، اليوم أسوأ من ذي قبل... [وهو كذلك] بل هي تراجع طلابنا في الأساس؛ فإننا نجري مكانَنا في حين بدأت الدول الأخرى ذات الأداء المرتفع تسبقنا»[7]. وكان من المناسب جدًّا أن يطلق على مبادرة التعليم الكبرى لإدارة أوباما السباق إلى القمة، وهو برنامج قومي للحوافز المالية لتطوير المدارس التي توجهها المعايير والاختبارات[8].

لماذا نجدُ التعليم قضية ساخنة إلى هذه الدرجة؟ السبب الأول اقتصادي؛ إذ إن للتعليم تأثير هائل في الرخاء الاقتصادي، وفي السنوات الخمس والعشرين الماضية، تطوَّر العمل التجاري بسبب التطورات السريعة في التكنولوجيا الرقمية والنمو السكاني الهائل، وبسبب ذلك زادت المنافسة الاقتصادية في التجارة والتصنيع والخدمات، والحكومة تعلم أن القوى العاملة المثقفة أساسية بالنسبة إلى الرخاء الاقتصادي الوطني، وسياساتها مفعمة بخطب عن التجديد وروح المبادرة و(مهارات القرن الحادي والعشرين)، وهذا هو سبب أنها تنفق أموالًا طائلة على التعليم، وسبب أنه واحد من أكبر الاستثمارات في العالم، ففي الولايات المتحدة

وحدها، بلغ الإنفاق على التعليم والتدريب 632 مليار دولار عام 2013م[9]، وفي أنحاء العالم كان الرقم يتجاوز 4 تريليونات دولار[10].

أما السبب الثاني فهو سبب ثقافي؛ فالتعليم أحد الطرائق الأساسية التي تنقل بها المجتمعات قيمها وتقاليدها من جيل إلى آخر، والتعليم بالنسبة إلى بعضنا وسيلة لحفظ الثقافة من التأثيرات الخارجية، وبالنسبة إلى بعضنا الآخر طريقة لتعزيز التسامح الثقافي، وهناك تلك الحرارة السياسية التي تحيط بمستوى التعليم، وهذا جزئيًّا سبب أهميته الثقافية.

والسبب الثالث سبب اجتماعي؛ فأحد الأهداف المعلنة للتعليم العام توفيرُ فرص الازدهار للطلاب كافة، مهما كانت خلفياتهم وظروفهم، وأن يصبحوا مواطنين مشاركين فاعلين. وفي ما يتعلق بالممارسة، تريد الحكومات أيضًا أن يشجِّع التعليم الاتجاهات والسلوكات اللازمة للاستقرار الاجتماعي أيًّا كانت؛ حيث تختلف هذه الاتجاهات والسلوكات -بالتأكيد- من نظام سياسي إلى آخر.

والسبب الرابع شخصي؛ وهو أن معظم عبارات السياسة العامة الخاصة بالتعليم تحتوي على نصوص طقسية عن حاجة الطلاب كلهم إلى إدراك قدراتهم، وإلى أن يعيشوا حياة منتجة ناجحة.

إذن، كيف ستتجه الحكومات لتحقيق هذه الأهداف؟

تولي زمام الأمور

إن الحكومات في كل مكان الآن تستحوذ بشدة على مقاليد التعليم العام، وتحدد للمدارس ماذا تدرِّس، وتفرض نظم اختبارات كي تحاسبها، وتفرض العقوبات إذا لم تنجح، وكان للحكومة -في بعض الدول- دائمًا دور قوي في التعليم. وفي دول أخرى، ينأى السياسيون بأنفسهم عادة عن المدارس؛ ففي الولايات المتحدة -على سبيل المثال- ينظِّم التعليم في الأساس على مستوى الولاية، وحتى وقت قريب، كان دور الحكومة الفيدرالية ضعيفًا نسبيًّا، وقد تغير ذلك كله عام 2001م، عندما أقر الكونجرس قانون عدم حرمان أي طفل No Child Left Behind Act (NCLB)، ومنذ ذلك الحين أنفقت حكومات الولايات، والحكومة الفيدرالية مجتمعاتٍ أكثر من ثمان مئة مليار دولار على الآلاف من برامج الاختبار ونظمها الجديدة[11].

ومع أن ثمة بعض الاختلافات المهمة بين الدول، فإن إستراتيجيات الإصلاح في دول كثيرة لها سمات عدَّة مشتركة؛ حيث تسير مسألة الإصلاح النموذجية كالآتي:

المنظومة التعليمية العالية الأداء أمرٌ جوهري لازدهار الاقتصاد القومي، ولنظل نسبق منافسينا. ولابد أن تكون معايير الإنجاز الأكاديمي أعلى قدر الإمكان، ويجب أن تعطي المدارس أولوية لموضوعات التدريس وطرائقه التي ترتقي إلى هذه المعايير. وبتحقيق النمو في المعرفة الاقتصادية، يصبح أمرًا جوهريًّا أن يلتحق أكبر عدد ممكن من الناس بالتعليم العالي، لا سيِّما الكليات والجامعات التي تمتد الدراسة بها إلى أربع سنوات.

لأن هذه الأمور أهم من أن تترك لتقدير المدارس، فيتطلب الأمر أن تسيطر الحكومة على التعليم عن طريق وضع المعايير، وأن تحدِّد محتوى المنهج الدراسي، واختبار الطلاب بطريقة منهجية للتأكد من تحقق المعايير، وجعل التعليم أكثر كفاءة من خلال زيادة المحاسبة والمنافسة.

هذا الإصلاح -مثل قصة التعليم العام التي ذكرتها من قبل- يبدو معقولًا إلى حد بعيد، وكذلك يمتلئ بالعيوب كما سنرى، لكن لنلقِ نظرة أولًا على كيفية تنفيذ هذه المسألة على الأرض.

رفع مستوى المعايير

يبدو رفع مستوى المعايير في التعليم فكرة جيدة بالتأكيد، فلا معنى لخفضه؛ لكن، معايير ماذا؟ ولماذا نختارها؟ وكيف نطبقها؟ إن كلمة السر العامة التي على المدارس أن تحصل عليها هي (العودة إلى الأساسيات)، وهي عبارة تلقى قَبولًا، وهي خاتم تراثي يوحي بالمنطق السليم بأسلوب بسيط، فالأمر مثل تناول الخضراوات والنوم لوقت كافٍ، فما تلك الأساسيات التي ينبغي أن تعود إليها المدارس؟ إن لحركة الإصلاح أولويات ثلاثٌ، وهي الراءات الثلاث (في الإنجليزية): رفع المعايير الأكاديمية، وعلوم منهج ستيم (العلوم والتكنولوجيا والرياضيات) Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) والالتحاق بالكليات.

وفي بعض البلاد، ومن بينها المملكة المتحدة والولايات المتحدة، كان ثمة قلق منذ مدة طويلة من أن المعايير منخفضة للغاية في القراءة والكتابة والرياضيات، ولم يخطئ الإصلاحيون بهذا الشأن؛ فثمة مشكلات، وهي ليست مشكلات جديدة، ففي عام 1983م، أصدرت وزارة التعليم

في الولايات المتحدة تقرير **أمة في خطر**[12]، وكان يحذر من أن الولايات المتحدة تغرق في (مدٍّ الرداءة المرتفع)، مما يهدد مستقبل اقتصاد الدولة والرخاء الاجتماعي، وأعطى الإصلاحيون أولوية كبرى لتدريس قواعد اللغة الصحيحة والهجاء وعلامات الترقيم، بالإضافة إلى أساسيات الرياضيات.

تهتم حركة المعايير برفع المعايير الأكاديمية بصفة خاصة، ومرة أخرى قد يبدو هذا معقولاً، لكن العمل الأكاديمي ليس إلا جزءًا من التعليم؛ فهو يشمل في الأساس أنواعًا معينة من التفكير التحليلي، ولا سيِّما فيما يتصل بالكلمات والأرقام، والتركيز على ما يسمى عادة (المعرفة الافتراضية)، وتسيطر هذه الفكرة على التعليم لأسباب مختلفة، كما سنرى.

والمفارقة أنه يفترض بحركة المعايير أيضًا أن تكون عن إعداد الطلاب لعالم العمل والتنافس مع العالم الخارجي، ومن ثم التركيز على مواد (ستيم) الدراسية: العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. وربما ترى تناقضًا صارخًا هنا؛ فمن ناحية يضغط السياسيون من أجل صيغة أكاديمية أكبر في المدارس، ومن ناحية أخرى يقولون: إن الأمر كله له علاقة بالناحية الاقتصادية. لكن يُعتقد دائمًا أن العلوم الأكاديمية بعيدة عن عالم الواقع، وأنها تسكن في برج عاجيٍّ، وتغرق في العمل النظريِّ البحت، إلا أنه أصبح يُنظر إلى ما تقوم به العلوم الأكاديمية في العالم الحديث بوصفه الخلاص الاقتصادي للدول في قضية مهمة سنعود للحديث عنها.

أخيرًا، تزيد دول عدَّة أعداد الطلاب الذين يلتحقون بالدراسة الجامعية؛ ففي أوروبا والولايات المتحدة في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، كان يذهب إلى الجامعة واحد من كل عشرين، وبين عامي 1970م و2000م، كانت ثمة زيادة عالمية بنسبة 300% تقريبًا[13]؛ ففي الأنظمة الاقتصادية المتقدمة على الأقل، يتجه واحد من كل ثلاثة من خريجي المدارس الثانوية إلى الدراسة الجامعية، وأصبح الالتحاق بالجامعة الآن يعدُّ -إلى حد بعيد- غرضًا أساسيًّا للمدرسة الثانوية[14].

إذن، ما الذي يفعله الإصلاحيون لتعزيز هذه الأجندة؟ ثمة ثلاث إستراتيجيات أساسية: تقنين المعايير، والتنافس، والخصخصة.

تقنين المعايير

يتكون التعليم النظامي من ثلاثة عناصر أساسية: المنهج والتدريس والقياس. الإستراتيجية الأساسية هي وضع قوانين لها بالقدر المستطاع، ولدى معظم الدول الآن تعليمات صارمة لما ينبغي تدريسه في المدارس، وعادة ما يكون ذلك سنة بسنة، في صورة تشبه المنهج القومي، وينطبق هذا على إنجلترا وفرنسا وألمانيا والصين ودول أخرى كثيرة، ولدى بعض الدول أطر عمل أكثر مرونة، ومن بينها فنلندا وإسكتلندا، بل والولايات المتحدة وسنغافورة.

تقوم معظم المناهج الدراسية القومية على فكرة المواد المنفصلة، وفي معظم النظم التعليمية ثمة ترتيب هرمي لهذه المواد؛ فعلى القمة توجد القراءة والكتابة والرياضيات، وحاليًّا علوم (ستيم)، وتأتي في المرتبة الثانية العلوم الإنسانية، وتشمل التاريخ والجغرافيا والدراسات الاجتماعية. ولأن حركة المعايير ترتكز على الدراسة الأكاديمية، فهي لا تهتم كثيرًا بالعلوم التطبيقية مثل الفنون التشكيلية والدراما والرقص والموسيقى والتصميم والتربية الرياضية، ولا (بالمواد الناعمة) مثل علوم الاتصال والدراسات الإعلامية التي تعدُّ كلُّها غير أكاديمية، أما في مجال الفنون فتُعطَى الفنون المرئية والموسيقى عادة أولوية فوق الدراما والرقص، وهذان الأخيران لا يُدرَّسان على الإطلاق، كذلك اختفت البرامج المهنية مثل اقتصاد المتاجر والاقتصاد المنزلي من معظم المدارس، وفي بعض البلاد أُلغيت مخصصات هذه العلوم غير الأساسية.

وفي ما يتصل بالتدريس، تفضل حركة المعايير التعليمات المباشرة للمعلومات والمهارات الواقعية، وتدريس الصفِّ بالكامل بدلًا من الأنشطة القائمة على المجموعات، وهي تشكك في جدوى الإبداع والتعبير الشخصي والتعبير غير اللفظي، وأنماط العمل غير الحسابية، والتعلُّم بالاكتشاف واللعب الخيالي حتى في مرحلة ما قبل المدرسة.

عندما يصل الأمر إلى القياس تركز حركة المعايير على الامتحانات الرسمية الكتابية والاستخدام الواسع لاختبارات الاختيار من متعدد؛ حتى يمكن تقنين إجابات الطلاب ومعالجتها بسهولة، كذلك تشكك في الدورات الدراسية وملفات أعمال السنة واختبارات الكتاب المفتوح، وتقييم المعلم، وتقييم الزملاء، وغيرها من الأساليب التي يصعب قياسها بصورة كميَّة، وهذا جزئيًّا ما يجعل الطلاب يقضون وقتًا طويلًا جلوسًا على مقاعد الدراسة، يقومون بالعمل وحدهم.

التنافس

إن أحد أهداف الاختبار هو زيادة التنافس بين الطلاب والمعلمين والمدارس، بافتراض أنها سوف ترتقي بالمعايير؛ ففي هذه البيئة الجديدة يتنافس الطلاب فيما بينهم، ويُحكم على المعلمين في الأساس بناءً على نتائج اختبارات طلابهم، وتتبارى المدارس والمناطق التعليمية في الحصول على الموارد؛ فالاختبارات المقنَّنة تؤثر في المخصصات المالية، وترقيات العاملين، وفي ما إذا كانت المدارس ستظل مفتوحة أو سيتم تغيير إداراتها، ولهذا تسمى اختبارات (عالية الخطر). وكما رأينا، يزداد طابع العالمية في المنافسة حاليًّا.

الخصخصة

ظلت تكلفة التعليم العام في الدول الصناعية تُدفع لأكثر من مئة عام من الضرائب، وكان يُعدُّ استثمارًا للصالح العام، وتشجع بعض الحكومات حاليًّا الاستثمار في التعليم عن طريق الشركات ورجال الأعمال؛ حيث تتدرج مشاركاتهم من بيع المنتجات والخدمات للمدارس إلى إدارة مدارسهم الخاصة للربح تجاريًّا. وتشجع الحكومات فئات مختلفة من المدارس العامة -مثل الأكاديميات، والمدارس المستقلة المجازة (تشارتر Charter schools)* والمدارس الحرة- التي يتم فيها تخفيف بعض قيود حركة المعايير عمدًا، وثمة دوافع عدَّة هنا: أولها زيادة المنافسة، وثانيها تشجيع تنوع الموارد، وثالثها تخفيف العبء عن الخزانة العامة، ورابعها الربح؛ فالتعليم -كما قلت- أحد أكبر المشروعات التجارية في العالم[15].

كيف تسير الأمور؟

لو كانت حركة المعايير تعمل كما كان مقررًا لها، لما قلنا عنها شيئًا، لكنها لم تعمل كما ينبغي، ولنأخذ الراءات الثلاثة؛ فبرغم إنفاق مليارات الدولارات، كان نجاح حركة المعايير

---

* Charter schools المدرسة المستقلة المجازة هي مدرسة عامة تتلقى تمويلًا عامًّا من الحكومة، وتمارس نشاطها بمرونة كبيرة بوصفها مؤسسة تعليمية مستقلة غير هادفة للربح، ويكون لها مجلس أمناء خاص بها، وتكون خاضعة لرقابة سلطة عامة. يجب أن تفي المدرسة المستقلة بالمتطلبات نفسها الخاصة بالصحة والسلامة والأمن والحقوق المدنية وتقييم الطلاب، التي تسري على المدارس العامة الأخرى، وتخضع المدارس المستقلة للمتطلبات التعليمية الإجبارية التي تفرضها الولاية، ويجب أيضًا أن تفي المدارس بالمعايير التي تضعها الولاية أو تتفوق عليها. (المترجمة).

نجاحًا جزئيًّا في أحسن الأحوال، فقد ضحَّت دول مثل الولايات المتحدة وإنجلترا بالكثير في حملات مستميتة لرفع معايير إجادة القراءة والكتابة والحساب، ومع ذلك لم تكد درجات الاختبار في العلوم المستهدفة تتحسن.

في عام 2012م، كان 17% من خريجي المدارس الثانوية في الولايات المتحدة يعجزون عن القراءة أو الكتابة بطلاقة، ولديهم مشكلات أساسية مع التهجئة والقواعد النحوية، وعلامات الترقيم (أقل من مستوى 2 على مقاييس (بيسا)[16]). وكان أكثر من 50% من الراشدين أقل من مستوى 3 في إجادة القراءة والكتابة[17]. وبحسب ما يقول بول آر. ليمان Paul R. Lehman؛ المدير السابق للجمعية الوطنية لتعليم الموسيقى في عام 2012م: مع أن درجات قليلة على المقياس القومي للتقدم التعليمي The National Assessment of Educational Progress (NAEP) قد زادت ببطء، إلا أن عددًا كبيرًا ظل كما هو بلا تغيير في السنوات الأخيرة، وفي مارس عام 2013م، حذَّر وزير التعليم آرني دنكان Arne Duncan الكونجرس من أن أكثر من 80% من مدارس الأمة يمكن أن توصف بأنها فاشلة في عام 2014م، بناءً على مقياس قانون عدم حرمان أي طفل[18].

إن المشكلة ليست في (المهارات الأساسية) وحسب، فالطلاب الأمريكيون يعانون مع المعرفة الثقافية الأولية؛ ففي عام 2006م أجرت ناشيونال جيوغرافيك مسحًا للمعرفة الثقافية في أمريكا، فوجدت أن 21% من الشباب بين 18 و24 عامًا لم يتمكنوا من تحديد موقع المحيط الهادئ على الخريطة. وما يثير القلق بدرجة أكبر (بالنسبة إليَّ على أي حال) هو أن 65% لم يستطيعوا تحديد موقع المملكة المتحدة على الخريطة، وهي وصمة عار بكل مقياس[19]، والحال ليست أفضل في المملكة المتحدة نفسها، أيًّا كان وضعها[20].

إن حركة المعايير لا تصمد أمام التحديات الاقتصادية التي نواجهها. وإن إحدى الأولويات المعلنة هي إعداد الشباب للعمل، ومع ذلك وصلت بطالة الشباب حول العالم إلى مستويات قياسية؛ فثمَّة نحو ست مئة مليون شخص على سطح الأرض تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشر والرابعة والعشرين، منهم قُرابة ثلاثة وسبعون مليون شخص عاطلون عن العمل لمدد طويلة[21]، وهذا هو أكبر عدد مسجل؛ أي ما يقرب من 13% من إجمالي عدد هذه الفئة العمرية، ومنذ عام 2008م إلى 2013م، زادت بطالة الشباب في أوروبا بصورة حادة، لتصل إلى ما يقرب من 24%[22].

كان لآفة البطالة تأثير حتى في الشباب الذين فعلوا ما كان متوقعًا منهم، وتخرجوا في الجامعة؛ فبين الأعوام من 1950م و1980م، كانت الدرجة الجامعية تضمن -إلى حد بعيد- الحصول على وظيفة جيدة؛ فإذا كنت تحمل درجة جامعية، كان أصحاب الأعمال يتنافسون لإجراء مقابلة شخصية معك، أما الآن فلم يعد الأمر كذلك[23]. والمشكلة الأساسية ليست في جودة الدرجات الجامعية بل في عددها، فالمؤهلات الدراسية نوع من العملة، وهي كالعملات كلها تختلف قيمتها باختلاف أحوال السوق، وجرى العرف أن للدرجة الجامعية قيمةً كبيرة؛ لأن عددًا قليلًا نسبيًّا من الناس كانوا يحصلون عليها، وفي عالم يعج بالخريجين، لم يعد للدرجة الجامعية الامتياز نفسه الذي كانت تتصف به في الماضي.

جعل الركود الاقتصادي عام 2008م خريجي الجامعات يناضلون؛ من أجل الحصول على وظائف تمكنهم من استغلال شهاداتهم الجامعية بأي صورة مفيدة، ومن الطبيعي أن حديثي التخرج يحتاجون إلى بعض الوقت للانطلاق في مجالات العمل التي اختاروها، ومع ذلك تصاعد عدد العاطلين أو الذين يعملون في وظائف دون المستوى -أي الذين يعملون في وظائف لا تتطلب عادة درجة جامعية (بكالوريوس أو ليسانس)- منذ الركود الاقتصادي عام 2008م، بالإضافة إلى أن جودة الوظائف التي تمارسها الفئة الثانية قد انحدرت؛ فكثير من حديثي التخرج حاليًّا يضطرون لقَبول وظائف منخفضة الأجر، أو يعملون بدوام جزئي لكي يتمكنوا من دفع الفواتير المترتبة عليهم[24].

لقد أخذت فرص خريجي الجامعات تتراجع في أنحاء كثيرة في العالم؛ ففي عام 1999م، بدأت الصين توسعًا هائلًا في الجامعات والكليات، ومنذ ذلك الحين أصبحت بطالة الخريجين أشد خطورة، وتزداد يومًا بعد يوم؛ ففي عام 1999م، بلغ عدد طلاب الجامعات في الصين 840 ألف طالب، وكان عدد الخريجين في دفعة عام 2013م نحو سبعة ملايين خريج، وقد ذكرت وزارة التعليم الصينية بأسف أنه «حتى إذا حصل 80% من الخريجين على وظيفة ما من الوظائف المناسبة، فإن عددَ مَن سيظل بلا وظيفة سيكون ضخمًا أيضًا»[25].

مازال الحصول على درجة جامعية في بعض المهن أمرًا مهمًّا، وبصفة عامة يتوقع الخريجون دائمًا أنهم سيجنون من المال في حياتهم أكثر كثيرًا ممن لا يحملون درجة جامعية، غير أن الحصول على الدرجة الجامعية لم يعد ضمانًا للعمل في أي مجال، وفي بعض المجالات يكون مكلفًا بلا طائل.

يذهب بعض الناس إلى الجامعة لأنهم يرغبون بالفعل في متابعة دراستهم الأكاديمية، لكن إذا حكمنا بمعدلات التخرج المتدنية (أكثر من 40% من طلاب الجامعة في الولايات المتحدة لا يكملون دراستهم الجامعية)[26]، فثمَّة عدد كبير -في الغرب تحديدًا- يلتحقون بالدراسة الجامعية دون رغبة منهم؛ لأن هذه هي الخطوة التلقائية التي تلي المرحلة الثانوية، فكثيرون لا يكون لديهم إدراك خاص بالهدف عند التحاقهم بالجامعة، وعدد كبير يترك الدراسة الجامعية قبل إتمامها، وآخرون يتخرجون دون أن تكون لديهم فكرة واضحة عمَّا سيفعلونه بعد ذلك، وكثيرون يتخرجون وهم مثقلون بالديون؛ ففي عام 2014م، كان الطالب الجامعة المتوسط في الولايات المتحدة يتخرج -بعد دراسة تتراوح مدتها من أربع إلى ست سنوات- وعليه قرض بين عشرين إلى مئة ألف دولار[27]. وفي الولايات المتحدة، كان عبء ديون الطلاب يزداد كل عام منذ 2004م، من أكثر قليلًا من 300 مليار دولار إلى 3,1 تريليون دولار عام 2013م، وهو رقم أعلى من ديون بطاقات الائتمان كلها مجتمعة[28].

ثمة فجوة لا تفتأ تتسع بين المهارات التي تدرِّسها المدرسة واحتياجات الاقتصاد الفعلية[29]، والمفارقة هي أنه في دول عدَّة ثمة كمٌّ كبير متاح من العمل، لكن برغم الاستثمارات الضخمة في التعليم، لا يملك عدد كبير من الناس المهارات التي يحتاجها سوق العمل، وبرغم بلاغة خطاب حركة المعايير عن التوظيف، لم يكن ثمة تركيز على المقررات التي تُعدُّ الناس مباشرة للعمل، وإنما على رفع معايير البرامج الأكاديمية.

يعمل يونغ زاو Yong Zhao رئيسًا ومديرًا لمعهد التعليم الدولي والتعليم عن طريق الإنترنت the Institute for Global and Online Education في كلية التربية بجامعة أوريجون، وطبقًا لحساباته فإنه في أثناء ثمانية وعشرين عامًا (بين عامي 1977م و 2005م) كانت أكثر من مليون وظيفة تختفي سنويًّا من الشركات الموجودة في الولايات المتحدة، وخلال الوقت نفسه خلقت شركات جديدة أكثر من ثلاثة ملايين وظيفة سنويًّا، وكان كثير من هذه الوظائف الجديدة يحتاج -إلى حد بعيد- مجموعةَ مهارات تختلف عن الوظائف القديمة المفقودة، وكان التحذير المسبق ضعيفًا -إلى حد بعيد- في ما يتعلق بما يجب أن تكون عليه مجموعة المهارات تلك، وكان العمل يذهب إلى الموظفين الذين صقلوا تلك المواهب بالفعل، وإلى من يتمتعون بقدرات إبداعية وقدرة على تنظيم المشروعات لعمل تعديلات مهنية وتدريبية[30].

إن مجتمعاتنا تُبنى على تنوع هائل من المواهب والأدوار والمهن؛ فعمل الكهربائي والبنَّاء والسباك والطباخ ورجل الإسعاف والنجار والميكانيكي والمهندس وموظف الأمن، وغيرهم (الحاصلين على درجة جامعية وغير الحاصلين عليها) عمل مهم لحياة كل منا، وعدد كبير ممن يشغلون هذه المهن يستمتعون بها إلى أقصى حد، ويحققون إنجازات كبيرة فيها. وأحد تأثيرات التركيز على العمل الأكاديمي في المدارس هو أن النظام التعليمي لا يهتم بتلك الأدوار، ويعدُّها عادةً خيارات من الدرجة الثانية بالنسبة إلى من لم يحصلوا على قدر وافٍ من التعليم الأكاديمي.

كما جرى العرف، يذهب الأولاد الأذكياء إلى الجامعة، أما الآخرون فربما يتركون المدرسة مبكرًا، ويبحثون عن وظيفة، أو يلتحقون بدورات مهنية لتعلُّم حرفة من نوع ما. وسواء كان هذا أم ذاك، فإنهم يكونون قد هبطوا درجةً في سلُّم المكانة في التعليم؛ هذا النظام الطبقي الأكاديمي/المهني هو أحد أشد المشكلات تدميرًا في التعليم.

لنتوقف هنا لحظة لنروي قصة سريعة توضح ما نفقده بسبب خلق هذا الانقسام؛ فكما هو الحال في معظم المدارس في الولايات المتحدة، فإن برنامج التدريب المهني في مدرسة أنالي الثانوية Analy High School في سيباستوبول Sebastopol، بولاية كاليفورنيا، أصبح بلا معنى إلى حد بعيد، ولم تعد غرفة التدريب المهني الرئيسة أكثر من مجرد غرفة تخزين فخمة، وكانت أولويات المدرسة تركز بصورة صارمة على الاستعداد للجامعة والنجاح في الاختبارات المقنَّنة، وتراجعت المقررات المهنية.

لكن سيباستوبول أيضًا هي مقر مجلة Make **إصنع**، وهي أحد الأصوات البارزة لحركة الصناع، وقد اقترحت المجلة أن تأتي مجموعة من طلاب المدرسة إلى مكاتبها ليكشفوا الإمكانات الموجودة لابتكار أشياء باستخدام الطابعات الثلاثية الأبعاد، والتصميم المحوسب، وما إلى ذلك، وحقق البرنامج نجاحًا كبيرًا لدرجة أن المجلة لم تعد تستطيع إقامته في مكاتبها، فوافقت على التبرع بمعداته إلى المدرسة إذا كانت سترتقي ببرنامجها المهني.

تولَّت كايسي شيا؛ المعلمة بمدرسة أنالي، تنفيذ الفكرة. ونُظفت غرفة التدريب، ونُقلت إليها المعدات الجديدة، وتبرع آخرون في المجتمع المحلي بأدوات وبمعدات أخرى وبأموال نقدية وبخبرة عملية، وسرعان ما حقق البرنامج نجاحًا مبهرًا، ليس فقط بين أطفال غرفة التدريب.

قالت لي كايسي: ثمة فرق كبير بين من يجدون صعوبة مع مادة الجبر1، وهؤلاء الذين يدرُسون مادة حساب التفاضل المتقدم؛ فنصف الأولاد على الأقل إن لم يكن أكثرهم، يتبعون عادةً ما يسمى المسار الأكاديمي، وأعتقد أن ذلك بسبب أن لدينا عامل الجذب وهو الطابعات ثلاثية الأبعاد، والإلكترونيات والإنسان الآلي (الروبوت).

يعمل البرنامج أشياء عدَّة أكثر من مجرد تعليم الأطفال كيفية استخدام قاطع الفينيل (اللدائن)، والمثير بالفعل هو منظور ريادة الأعمال، فهو يبشر بنجاح أكبرَ من مجرد الالتحاق بالجامعة؛ لأن هؤلاء الأولاد يكتسبون الإحساس بإمكان تحويل أفكارهم إلى سلع يمكن تسويقها، وهذا -في رأيي- يفتح طريقًا جديدةً كاملةً للدخول إلى العالم أكثر من قول: حسنٌ، سأعمل في متجر للفيديو؛ فهم يصمِّمون بالفعل كماليَّات جاذبة للعطلات، وقد بعنا من هذه الأشياء بما تجاوز ألف دولار، وقد أعددنا للتوِّ صينيَّة للتخمير المنزلي، وأصبح لدينا مجتمع هائل من الفنانين وأصحاب المشروعات الصغيرة الذين أؤكد أنهم يرغبون في محاكاة مشروع التخمير؛ كان على الأولاد أن يذهبوا إلى العمل ويعطوا إشارة البدء، ويحددوا التكلفة المتوقعة عن طريق تحليل المادة والزمن والتكاليف الأخرى كافة، وقد تحدثت إلى معلم الشؤون المالية بخصوص تحويل ذلك إلى مشروع تجاري يدر أرباحًا حقيقية.

تعتمد سلامة الأمور الاقتصادية على من لديهم أفكار جيدة لمشروعات جديدة ولديهم القدرة على تنميتها، وخلق وظائف؛ ففي عام 2008م، نشرت شركة آي بي إم (IBM) مسحًا لصفات القيادة المؤسسية التي تحتاجها بدرجة كبيرة في العاملين لديها، وتحدثوا مع ألف وخمس مئة من القيادات في ثماني دول، وقد تصدرت قائمة تلك الصفات صفتان، هما: التكيف مع التغيير، والإبداع في توليد أفكار جديدة، ووجدوا نقصًا في هاتين الصفتين لدى عدد كبير من الخريجين الذين كانوا على درجة عالية من الكفاءة في نواحٍ أخرى[31]. ونادرًا ما توفر الإستراتيجياتُ التي يقدرها المصلحون كثيرًا، القدراتِ التي يحتاجها أصحاب المشروعات، وعلى العكس يمكن أن يسحق التعليم المقنَّن الإبداع والابتكار، وهي بعينها الصفات التي تعتمد عليها الشؤون الاقتصادية اليوم.

لا عجب -كما يشير يونج زاو- أنه توجد علاقة عكسية بين الدول التي تحقق نجاحًا في الاختبارات المقنَّنة، وبين أخرى تظهر ميول الطلاب لعمل مشروعات[32].

لقد ذكرت أن النظام المدرسي الأعلى أداءً حسب أحدث جداول (بيسا) يوجد في شنغهاي التي أقل اندهاشًا بأدائها من أي أحد آخر بدا مندهشًا، قال يي هوقين Yi Houqin؛ مسؤول رفيع المستوى في لجنة التعليم في شنغهاي، مؤخرًا: إنه كان مسرورًا وليس مندهشًا من نجاح طلابه، ومع ذلك كان النظام يركِّز على تدريب الطلاب لتعلُّم كيفيَّة النجاح في هذه الأنواع من الاختبارات وحدها عن ظهر قلب، وهذا ليس موضوعنا. وقال: إن اللجنة تفكر في الابتعاد عن اختبارات (بيسا) في بعض الأمور، «فإن شنغهاي لا تحتاج إلى ما يسمى (المدارس المميَّزة)، فما تحتاجه هو المدارس التي تتبع الأسس التربوية السليمة، واحترام مبادئ نمو الطلاب جسديًّا ونفسيًّا، ووضع أساس صلب لتنمية الحياة مدى الحياة»[33].

كان واين غريتسكي Wayne Gretzky في عام 1982م اللاعب الأول لهوكي الجليد على مستوى العالم، وقال: إن سر ذلك بسيط للغاية؛ فاللاعبون الآخرون يميلون إلى التسابق حيث يوجد قرص الهوكي. وقال غريتسكي: إنه يذهب حيث سيذهب القرص. من الصعب مقاومة فكرة أن كثيرًا من الدول -في الاندفاع المحموم من أجل التقنين- تندفع الآن إلى مكان القرص، بدلًا من التفكير في أين سيكون بالفعل.

إن البطالة ليست مجرد قضية اقتصادية؛ فهي كارثة يمكن أن تدمر حياة البشر بل والمجتمعات بأسرها، وثمة مشكلة تنمو في دول كثيرة، وهي مشكلة العزل الاجتماعي. وفي النظم الاقتصادية المتقدمة، ثمة فجوة تتسع بين الأثرياء والطبقات المتوسطة وهؤلاء الذين يعيشون في فقر؛ فبحسب دراسة أجراها مكتب الإحصاء في الولايات المتحدة، كانت فجوة الفقر في الولايات المتحدة 178 مليار دولار[34]. ويمكن أن يكون للفقر والحرمان الاجتماعي آثار شديدة الضرر في التحصيل المدرسيِّ للصغار؛ بعضهم يقاتل ظروفه بإصرار ويتغلب عليها، وبعضهم الآخر لا يفعل ذلك. والتعليم ليس المصدر الوحيد لفجوة الدخل، بل هي تتفاقم بسبب صور التعليم التي تشجعها حركة المعايير؛ فطبيعة التعليم المقنَّن الرتيبة لا تفعل شيئًا يُذكر لتلهِم سجناءَ الفقر هؤلاء، وتمدَّهم بالقوَّة.

العوامل الخارجية

إن حركة المعايير لا تحقق الأهداف التي وضعتها لنفسها، وفي الوقت نفسه لها نتائج كارثية على مشاركة الطالب و الروح المعنوية للمعلم.

كانت الولايات المتحدة تحظى ـ4 عام 1970م بأعلى معدلات التخرج ـ4 المدارس الثانوية ـ4 العالم؛ وهي حاليًّا إحدى الدول التي لديها أدنى المعدلات. وطبقًا لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organisation for Economic Co-operation and Development-(OECD، فإن معدل إجمالي التخرج ـ4 الولايات المتحدة الآن قُرابة 75%، ما يضع الولايات المتحدة ـ4 المرتبة الثالثة والعشرين بين ثمان وعشرين دولة أجري لها المسح، يُضاف إلى ذلك أن معدل التخرج ـ4 بعض الولايات والمقاطعات أدنى من ذلك بكثير.[35] وبصفة عامة، يتسرب نحو سبعة آلاف من الشباب من مدارس الدولة الثانوية كل يوم، ليقترب العدد من مليون ونصف المليون سنويًّا، وبعض هؤلاء الذين يطلق عليهم اسم متسربين يتحولون إلى صور أخرى من التعليم، ـ4 مدارس المجتمع على سبيل المثال، أو يذاكرون لدخول اختبار جي. إي. دي. (تطوير التعليم العام) General Educational Development GED، لكن ما يزال ثمة عدد هائل من الشباب قرروا أن التعليم التقليدي لا يناسبهم، وثمة إحصائيات مُكئبة مشابهة ـ4 دول أخرى، والتكلفة الاجتماعية والاقتصادية لذلك هائلة.

بصفة عامة، الأرجح أن يجد خريجو المدارس الثانوية وظيفة، وأن يجنوا المال بمستويات أعلى، وأن يدفعوا ضرائب أكثر من غير الخريجين، وثمة احتمال أكبر لأن يلتحقوا بالجامعة أو ما إلى ذلك من برامج التعلُّم، واحتمال أكبر لأن يشاركوا ـ4 مجتمعاتهم، واحتمال أقل لأن يعتمدوا على برامج الرعاية الاجتماعية. وحسب أحد التقديرات، إذا كان من الممكن خفض أعداد الشباب الذين يتركون المدرسة مبكرًا إلى النصف، فإن صاـ4 ما يجنيه اقتصاد الولايات المتحدة من التوفير ـ4 برامج الرعاية الاجتماعية، ومن عوائد الضرائب الإضافية يمكن أن تصل إلى نحو تسعين مليار دولار سنويًّا، وهذا يعني أنه خلال نحو عشر سنوات سيكون إجمالي هذا الرقم تريليون دولار تقريبًا[36]. وهذا رقم كبير، ولكن فكر أيضًا ـ4 ما سيعود علينا جميعًا من خروج مئات الآلاف من الشباب كل عام إلى حياة أكثر إنتاجًا ونجاحًا.

إن أحد البنود الرئيسة ـ4 قانون عدم حرمان أي طفل هو سد فجوة التحصيل بين الجماعات الاجتماعية الاقتصادية، ولا يوجد دليل قوي على حدوث هذا. ـ4 عام 2013م، كتب دانييل دومينيك Daniel Domenech؛ المدير التنفيذي لجمعية مديري المدارس[37]،يقول: «لقد مر اثنا عشر عامًا منذ أن شُرِّع قانون البلاد، وقد اكتسحت حركةُ المعايير والمساءلة الدولةَ، وأعقبتها أجندة إصلاح تعليمي كان يقودها غير التربويين ـ4 معظم الأحيان، وما

يزال الطلاب الأمريكيون الأفارقة واللاتينيون يفشلون في التخرج في مدارسنا الثانوية حتى يومنا هذا، وهم يتسربون بأعداد متفاوتة من مدارسنا، وأعداد من يلتحقون ومن يتخرجون في الجامعة أعدادٌ محزنة». في الوقت نفسه، يرتفع معدل إنهاك المعلم إلى درجة تثير القلق؛ ففي الولايات المتحدة يترك أكثر من ربع مليون معلم المهنة سنويًّا، وتشير التقديرات إلى أن أكثر من 40% من المعلمين الجدد يتركون المهنة خلال السنوات الخمس الأولى، وهذا السيناريو أشد كآبة في المدارس الشديدة الفقر، إذ يقترب معدل تغيير المهنة من 20% سنويًّا[38].

إن معظم ما يسبب ارتفاع معدل إنهاك المعلمين هي الظروف التي يعمل كثير منهم تحت وطأتها. «وتشير البيانات إلى أن مشكلات العاملين في المدارس تكمن في أسلوب تنظيمها، وطريقة التعامل مع مهنة التدريس، والتحسينات التي تتلقاها القوى العاملة بالتدريس بصفة مستمرة، كمًّا وكيفًا، والتي تقدَّم في سبيل تحسين جودة وظيفة التدريس»[39].

الطريق المباشرة من المدرسة إلى السجن

إن عدم إتمام الدراسة الثانوية يمكن أن تكون له عواقب وخيمة، وفي الولايات المتحدة يبلغ معدل السجن أعلى من أي دولة في العالم؛ إذ إن واحدًا من كل خمسة وثلاثين راشدًا تقريبًا يخضعون للمنظومة الإصلاحية، إما في السجن، أو بإدانة مع وقف التنفيذ، أو تحت إطلاق سراح مشروط. وليس صحيحًا بالتأكيد، أن ترك المدرسة الثانوية يؤدي حتمًا إلى وقوع الشباب في مآزق؛ فكثير ممن يطلق عليهم اسم متسربين من المدارس الثانوية يعيشون حياة ناجحة رائعة، لكن الصحيح هو أن نسبة مرتفعة جدًّا ممن يظلون لمدة طويلة بلا وظيفة أو بلا مأوى، أو يعتمدون على نظام الرعاية الاجتماعية، أو يخضعون للمنظومة الإصلاحية، لم يتخرجوا من المدارس الثانوية؛ ففي الولايات المتحدة، فإن أكثر من ثلثي المساجين الذكور في أي مرفق تابع للولاية أو للحكومة للفيدرالية لا يحملون دبلوم المدارس الثانوية.

تُكلِّف عملية تعليم طالب في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة 11 ألف دولار سنويًّا في المتوسط، بينما تُكلِّف إقامته في السجن أكثر من عشرين ألف دولار سنويًّا[40]، وتبلغ التكلفة السنوية نحو سبعين مليار دولار، وهذا الرقم يعادل 127% من زيادة تمويل التعليم العالي بين عامي 1998م و 2007م. وبالمقارنة، تبلغ الزيادة في التمويل على الحقيقة 21% خلال المدّة نفسها[41]، والأرقام لا تكذب، كما يقولون.

إنني أقول: من يطلق عليهم اسم المتسربين؛ لأن التعبير يتضمن أن هؤلاء الشباب أخفقوا في النظام، وفي كثير من الأحيان يكون أكثر دقَّةً أن نقول: إن النظام أخفق معهم؛ إن كل فرد يترك المدرسة مبكرًا لديه أسباب شخصية لذلك، ربما يعانون مشكلات أسرية، أو يخضعون لضغط الأقران، أو غير مقتنعين بالنظام بأكمله. وأيًّا كان السبب، فالتسرب ليس هو المشكلة في ذاته؛ وإنما عَرَض لمشكلة أعمق في المنظومة ككل؛ فإذا كنت تدير مشروعًا تجاريًّا، وتخسر في كل عام ثلثَ زبائنك، فلا بد أن تبدأ في التساؤل عمَّا إذا كانت المشكلة الحقيقية فيهم أم في إدارتك.

الانفصال

إن أعداد غير الخريجين صادمة بما يكفي، لكنها لا تأخُذ في الحسبان ملايين الطلاب الآخرين الموجودين على مقاعد الدراسة، الذين يشعرون بالملل وعدم الرضا عن العملية بأسرها، وقد بلغت النسبة في دراسة في أمريكا الشمالية 63%[42]؛ هؤلاء هم الطلاب الذين يستمرون في البرنامج على مضض، لكن لديهم بعض الاهتمام بما يفعلونه، وبصفة عامة ينتظرون يوم انتهاء الدراسة، ويوم تخرجهم ليستكملوا حياتهم.

القلق والضغوط

ما الثمن الذي يدفعه الطلاب والمعلمون نظير هذا الجهد الهائل ليصعدوا في مراتب اختبار (بيسا)؟ إن كوريا الجنوبية -على سبيل المثال- تحتل أحد المراكز الخمسة الأولى في كل برنامج من برامج (بيسا)، وهي تنفق نحو 200,8 دولار على كل طالب، وهذا بمجمله يمثل 8% تقريبًا من الدخل القومي العام في البلاد، وهي ثاني أعلى نسبة بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية[43]. وينفق أولياء الأمور في كوريا الجنوبية آلاف الدولارات على دروس ما بعد المدرسة، لكن التكاليف الحقيقية لأداء كوريا الجنوبية المرتفع في الاختبارات الدولية أعلى كثيرًا، فلدى الدولة الآن أعلى معدل انتحار بين الدول الصناعية كلها في المنظمة[44].

زادت معدلات الانتحار في السنوات الخمس والأربعين الأخيرة بنسبة 60% في مختلف أنحاء العالم، وصار الانتحار الآن من بين الأسباب الثلاثة الأولى للوفاة بين من تتراوح أعمارهم من خمسة عشر إلى أربعة وأربعين عامًا، ولا تشمل هذه الأرقام محاولات الانتحار التي يمكن أن يصل تكرارها إلى عشرين مرة أكثر من الانتحار. وكان المعتاد أن تكون أعلى معدلات الانتحار

بين من هم أكبر سنًّا، ولكن معدلات الانتحار زادت بين الشباب، لدرجة أنهم الآن الفئة الأكثر عرضة للانتحار في ثلث بلدان العالم المتقدمة منها والنامية[45].

العودة إلى الأساسيات

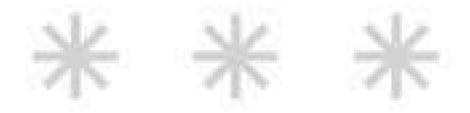
ظهرت حركة المعايير بسبب المخاوف المشروعة من المعايير في المدارس، فثمة عوامل عدَّة تؤثر في تحصيل الطلاب في المدارس، وقد تشمل هذه العوامل دافعية الطالب، والفقر، والحرمان الاجتماعي، وظروف البيت والأسرة، وضعف الإمكانات والتمويل في المدارس، وضغوط الامتحانات وقياس الأداء، والكثير غيرها. لا يمكن تجاهل هذه العوامل، وعلى كل محاولة لرفع التحصيل في المدارس أن تضعها بالكامل في الحسبان، لكن الأمر لا يتوقف عليها وحدها؛ فثمة مدارس تتمتع بوفرة في الموارد في مناطق ثرية لا تؤثر هذه العوامل في طلابها، لكن تحصيلهم متدنٍّ أيضًا؛ فالظروف ليست مصيرًا لا مفرَّ منه. ولتوضيح ذلك، سنقدِّم أمثلة في هذا الكتاب على مدارس أوضاعها عسيرة تقع في مناطق محرومة، وتطوَّر التحصيلُ فيها بأساليب إبداعية من تدريس وتعلم.

كانت المعايير المتدنِّية -في بعض الحالات- أمرًا مؤكدًا بسبب العجز في المدارس نفسها، وفي جودة التدريس وأساليبه، وربما تشمل سوء تطبيق بعض الأفكار الأساسية عن التعليم التقدُّمي، والخطأ في فهم التناقض مع التعليم التقليدي، وهي مسألة سأعود إليها، وأيًّا كانت الأسباب فقد بيَّنت البحوث والخبرة العملية -في مرات كثيرة- أن العاملَين الحاسمَين في رفع مستوى تحصيل الطلاب، من الجوانب كافة، هما: الدافعية، وتوقُّعات الطلاب أنفسهم. وأفضل السبل لرفع التحصيل هي تحسين جودة التدريس، وإيجاد منهج دراسيٍّ ثريٍّ متوازن، وتوفير منظومة اختبار داعمة وكاشفة. وكانت الاستجابة السياسية عكسية: تضييق المنهج الدراسيِّ، وتوحيد محتوى التدريس والقياس في كل مكان قدرَ الإمكان، وقد ثبت أنها استجابة خطأ.

ثمة دليل في كل مكان على أن حركة المعايير فاشلة في حد ذاتها بصفة عامة، وتخلق مشكلات أكثر مما تقدِّم حلولًا، وفي الوقت نفسه تتخلى بعض الدول التي حققت نجاحًا كبيرًا لمُدَد محدودة في جداول اختبارات (بيسا) الدوريَّة، عن تلك الأجندة لتغرس في الطلاب المهارات والسلوكات التي كبتتها حركة المعايير بصورة ممنهجة، وكانت ثمة حاجة ملحَّة إلى هذا التحول.

الواقع أن أطفالنا ومجتمعاتنا في حاجة إلى أنواع مختلفة من التعليم، تقوم على مبادئ تختلف عن تلك التي تدفع حركة المعايير. ولكي نفهم صورة هذا التعليم ونوعه، فإننا نحتاج بالفعل إلى العودة إلى الأساسيات، فهو ليس مجموعة معينة من الموضوعات أو طرائق التدريس أو إستراتيجيات التقنين المعياري والقياس؛ إنه الأهداف الكامنة التي يُعنى التعليم بخدمتها في المقام الأول.

لتحقيق هذه الأهداف، نحتاج إلى تغيير جذري في تفكيرنا في المدرسة وكيفية عملها، تحوُّل عن النموذج الصناعي القديم إلى نموذج قائم على مبادئ وممارسات تختلف تمامًا؛ فالناس لا يولدون بأحجام أو أشكال موحدة، وكذلك قدراتهم وشخصياتهم. إن فهم هذه الحقيقة الأساسية هو مفتاح إدراك مدى فشل المنظومة، وكذلك كيفية تغييرها. ولكي نفعل ذلك، علينا أن نغيِّر القصة، ونحتاج إلى استعارة أفضل.



الفصل الثاني

تغيير التصورات

ستيف ريز Steve Rees مهندس معماري من كنساس سيتي لديه أطفال كبار. دُعي ذات يوم إلى غداء عمل في مركز دي لاسال التعليمي، وهو مدرسة مستقلة مجازة (تشارتر)، ثانوية مخصصة لتلبية احتياجات طلاب المدينة المعرَّضين للخطر. كان ستيف يعرف أنه سيذهب إلى غداء فيه عدد كبير من طلاب دي لاسال المطرودين من مدارس أخرى، وعدد معتبر منهم لديه ماضٍ مضطرب، لكن ما اكتشفه في أثناء الغداء هو أن هؤلاء الطلاب كانت لديهم رغبة أكبر في فعل شيءٍ في حياتهم، ما لم يكن ليتوقعه مطلقًا.

قال لي: كان ثمة عدد كبير من الأولاد الذين لم يتمكنوا من العثور على مسار يناسبهم، وكان لدى بعض الأولاد مشكلات في التعلم ومشكلات عاطفية واجتماعية، لكن كانت الإمكانات كثيرة هناك؛ قرر ستيف أن يشارك بدور فاعل في المدرسة، فوضع برنامَجًا لبعض الكبار في دي لاسال يسمح لهم بتلقي برامج جامعية للصغار، كذلك وضع برنامَجًا إرشاديًّا يزاوج فيه بين طلاب دي لاسال وبعض الراشدين في مجتمع رجال الأعمال في كنساس سيتي، وقد تطوع هؤلاء الراشدون بدعوة الطلاب إلى الغداء، وقضاء بعض الوقت مع الطلاب في مكان عمل المتطوِّع، ثم يدعون للغداء للمتابعة، وقد حصل الأولاد على لمحة عن مستقبلهم المحتمل، وكوَّن المتطوِّعون روابطَ عاطفيةً لم يكن كثير منهم يتوقعها، ووجدوا أنها مجزية إلى حد بعيد.

كان البرنامج مؤثرًا، لكن ستيف شعر أن هذه مجرد بداية، وفي ذلك الوقت تقريبًا باع مكتبه الهندسي، وغادر البلاد لمدة عامين، لكنه لم يتوقف عن التفكير في دي لاسال، وفي التأثير الذي تركه الأولاد فيه؛ كان لديهم قدر من العزم، حتى وإن أسيء توجيهه.

عندما عاد إلى المنطقة، عاد إلى دي لاسال، وسأل القائمين على إدارة المدرسة إذا كان يمكنه تدريس أحد الصفوف مقررات في الإبداع وتنظيم المشاريع، فوافقت المدرسة مباشرةً. «صنعنا أشياء مثل بناء جسر من «نكّاشات» الأسنان، أو كيفية تأليف كتاب، أو كيفية عمل عدد من الأشياء؛ كان الأمر لا يعدو أن تجعلهم يبدؤون التفكير في العملية. ماذا يعني أن تدير محلًا للحلاقة؟ وإذا أردت أن تجني 80 ألف دولار سنويًّا، فكيف تفعل ذلك عن طريق تشغيل محل للحلاقة؟ كان الأولاد يقرأون باب رجال الأعمال في **نيويورك تايمز** فيما بينهم».

كانت هذه خطوة إيجابية للغاية، وبها قدر كبير من مشاركة الطلاب، لكن التقدم المفاجئ لم يكن حدث بعد؛ كان ستيف يصف نفسه بأنه (رجل السيارة)، وكان أحد الأشياء التي سيفعلها مع طلابه هو تصميم المركبات فيما يتعلق بالمفهوم العقلي. «كنا سنصمم جسم المركبة، وليست المكونات الحقيقية، وكان الأولاد سيصنعون نماذجهم الصغيرة، وكنا سنختار واحدًا منها لنصنع نموذجًا بالحجم الطبيعي من مادة الفوم (ستايروفوم)، فبدأ الأولاد يقولون: ولماذا لا نصنع سيارة حقيقية؟ لم يخشوا إلقاء أسئلة سخيفة. وظللت أقول إننا لا يمكننا عمل ذلك، لكن بعد نحو مئة مرة، قلت لنفسي: إن هؤلاء الأولاد يفكرون خارج الصندوق وعلي أن أجد وسيلة لتحقيق ذلك».

عثر ستيف على سيارة سباق قديمة من نوع إندي Indy كانت قد تعرضت لحادث تصادم، وأوصلها لطلابه، فانتقلوا من تخيل سيارة بنكّاشات الأسنان والفوم إلى فعل شيء حقيقي إلى حد بعيد: إعادة السيارة كما كانت. ولأنها كانت تستخدم في السباق في حياتها السابقة، كانت السيارة خفيفة الوزن للغاية. أدرك ستيف أنه يستطيع تعليم طلابه المسؤولية البيئية والتكنولوجيا الجديدة في آن معًا، عن طريق مساعدتهم في تحويل سيارة السباق إلى سيارة كهربائية.

كان البرنامج في هذه المرحلة أكبر من إمكانات دي لاسال، فحوَّله ستيف إلى مؤسسة غير ربحية وسماها مايندرايف Minddrive (قيادة العقل)، وتلقى مالًا لرعاية المشروع من شركة بريجستون التي أخضعت تلك السيارة الأولى إلى الاختبار لدى أجهزتها، فوجدت أنها تسير بما يعادل 445 ميلًا لكل جالون. «شعر الأولاد فجأة أنهم فعلوا شيئًا مهمًّا، وشعروا أنهم اكتسبوا قوة، وتعلموا خلال العملية شيئًا عن ميكانيك السيارات، والتكنولوجيا، وكيفية تكوين فريق».

بينما أكتب هذا، كان طلاب ماينددرايف قد صنَّعوا أربع سيارات: إعادة تدوير سيارة لولا تشامب طراز 1999م، وإعادة تدوير سيارة رينارد تشامب طراز 2000م، وسيارة لوتس إسبريت طراز 1977م، وتحويل سيارة كارمان غيا طراز 1967م إلى سيارة كهربائية بالكامل. وفي عام 2012م، قادوا سيارتهم اللوتس من سان دييغو إلى جاكسون فيل، وتوقفوا للتزوُّد بالوقود أربعين مرة طول الرحلة وقدموا عروضًا في كل محطة توقفوا فيها، لما فعلوه بالسيارة إلى الجمهور، ومنه مجموعات من المدارس، والمدارس المهنية، والجماعات المدنية، ونادي سييرا.

في العام 2013م، قادوا سيارةً أخرى من صنعهم، كارمان غيا، من أركون إلى واشنطن العاصمة، وكانت هذه السيارة مزودة بأداة تحوِّل الإشارة إليها على شبكات التواصل الاجتماعي إلى الوقود الاجتماعي. وتداول مجالٌ واسع من مواقع التواصل الاجتماعي الحملة، وروَت البرامج الإخبارية في دول أجنبيَّة عدة قصتهم، بل وكتبت بعض الشخصيات العامة، ومنهم ريتشارد برانسون ونانسي بيلوسي، تعليقات عليها.

التحق طلاب من مدارسَ في سبع مناطق أخرى بمدرسة ميددرايف إلى الآن. يقول ستيف: هؤلاء الطلاب كلهم مهتمون بالسيارات لأنها تمثل الحرية، وكلهم مغرمون بالإنترنت؛ لأنه وسيلة غير مكلفة بالنسبة إليهم للتواصل. وقد بدأنا نقبل الطلاب بناء على آراء المختصين الاجتماعيين والنفسيين في المدارس، ثم بدأنا نجلب الطلاب بالدعوات الشفوية، وحاليًّا لدينا مشكلات حول كيفية اختيار الأولاد للبرنامَج. وقد ذهبنا إلى دي لاسال في العام الماضي، ووضعنا لافتة تقول: إننا سنعقد اجتماعًا في صالة الألعاب في الساعة العاشرة والنصف، فجاء 53 من أولاد المدرسة البالغ عددهم 180؛ كان هؤلاء هم من رغبوا في التخلي عن إجازة أيام السبت ليشاركوا في البرنامج.

«إنهم في برنامجنا يكتسبون الثقة في قدرتهم على أن يفعلوا شيئًا، هم يرون الأمر مذهلًا بصورة ما، ونحن نحاول دائمًا عمل شيء استثنائي على سبيل خاتمة للعبة، كأن نتجول عبر البلاد بسيارة كهربائية، وعندما نفعل ذلك يشعر هؤلاء الأولاد أن باستطاعتهم فعل أي شيء، ويؤثر ذلك في الأطفال الآخرين في المدرسة؛ فهم ينظرون إلى أولاد مايندرايف في ردهات المدرسة بوصفهم قصص نجاح، ويشعر أولادنا بالتميز، ويرتدون القمصان الخاصة بنا عند ذهابهم إلى المدرسة».

في حين كانت إنجازات طلاب مايندرايف مذهلة في حد ذاتها، كان ما يجعل هذه الإنجازات تعليمية بدرجة أكبر هي أنها جاءت من أولاد كان يُكتب عنهم في التقارير المدرسية أنهم ضعيفو التحصيل. «كان هؤلاء هم الأولاد المعرضون للخطر من نسبة العشرين بالمئة الأدنى في التعليم؛ إننا نعطي طلابنا نوعًا من الخيار الأخير في اللعبة، وإذا جاؤوا إلى فصلنا بوصفهم مبتدئين ولا يمكنهم حتى قراءة الأرقام على المسطرة، فسيكون لهذا النوع من التعليم قصة تروى؛ إن لدينا تأثيرًا حتى في الطلاب الذين لديهم قدرات أكاديمية محدودة للغاية؛ فنحن نرى أنهم قادرون على أن تكون لديهم رؤية مختلفة لمستقبلهم، وقادرون على أن يجدوا في أنفسهم شغفًا بشيء ما، وعلى أن يقوموا بتغييرات مذهلة إلى حد بعيد في حياتهم؛ فلدينا فتاة تحولت من طالبة تحصل على تقدير ضعيف (F)، كان الجميع يرى أن لا فرصة لديها، إلى طالبة مسجلة في لوحة الشرف، ستلتحق بالجامعة.

«لقد ثبت أن القيمة الحقيقية في قلب مدرستهم على مقربة من اللوحة التي توجد بها درجات الطلاب، وفي هذا العام كان لدينا اثنا عشر طالبًا في السنة النهائية، وقد تخرجوا جميعًا، وسيلتحق 80% منهم بالجامعة، ولا يهمنا إذا كانوا سيدخلون الجامعة فعلًا أم لا؛ فالاستدامة مدى الحياة هي هدفنا في الواقع؛ نريد أن يكون لهؤلاء الأولاد أسرة وبيت وسيارة».

التعليم البديل

دُعيت إلى اجتماع في لوس أنجلوس -منذ بضع سنين- عن برامج التعليم البديل. وهذه برامج صُمِّمت لإعادة الشباب الذين فشلوا في المدرسة أو أُخرجوا منها تمامًا، إلى الدراسة؛ كان الاجتماع يشمل أنواع البرامج القائمة على التكنولوجيا كلها، والفنون، والهندسة، والمبادرات المجتمعية، والمشروعات التجارية والمهنية. وبرغم اختلاف هذه البرامج، فقد كان لديها قواسم مشتركة؛ فهي جميعًا مخصصة للطلاب أصحاب الأداء المتدني في التعليم التقليدي: ضعيفي التحصيل، الذين لا يشعرون بالانتماء للمدرسة، والذين يعانون انخفاض تقدير الذات ويقلّ لديهم التفاؤل فيما يتعلق بالمستقبل، حيث تقدم هذه البرامج لهؤلاء الشباب الساخطين نوعًا مختلفًا من خبرات التعلُّم.

إنهم -في كثير من الأحيان- يعملون في مشروعات تطبيقية، أو يقدِّمون العون للآخرين في المجتمع المحيط، أو في العروض الفنية والإنتاج الفني، وهم يعملون في مجموعات، وإلى

جانب معلميهم المعتادين يعملون مع أناس من مجالات أخرى بوصفهم مرشدين ومُثُلًا عُليا: مهندسين، وعلماء، وعاملين في مجال التكنولوجيا، وفنانين، وموسيقيين، ورجال أعمال بارزين، وما إلى ذلك، وغالبًا ما تكون لبرامج التعليم البديل هذه نتائجُ مذهلة.

استيقظ الطلاب الذين كانوا يشعرون بالنعاس خلال اليوم الدراسي، واكتشف الذين كانوا يعتقدون أنهم ليسوا أذكياء أن الذكاء لا ينقصهم، واكتشف الذين كانوا يخشون عجزهم عن إنجاز أي شيء أنهم يستطيعون ذلك. وخلال هذه العملية كانوا يبنون شعورًا أقوى بالهدف واحترام الذات، وكان أداؤهم في الأعمال المدرسية التقليدية يتحسن -عادة- بصورة هائلة أيضًا، واكتشف الأولاد الذين كانوا يعتقدون أن لا فرصة لديهم للالتحاق بالجامعة، أن بإمكانهم الالتحاق بها، أما هؤلاء الذين لا يريدون الالتحاق بالجامعة فوجدوا سُبلًا أخرى في الحياة تعادل ذلك.

ما يدهشني هو أن هذه البرامج تسمى التعليم البديل، فإذا كان التعليم كله، له هذه النتائج، فلن يكون ثمة حاجة إلى بديل، وبالتأكيد فإن نجاح مشروعات التعليم البديل مثل مايندرايف ليس آليًا أو مضمونًا؛ فهي تتطلب اهتمامًا وشغفًا وخبرة من جانب الكبار، وثقة ورغبة والتزامًا من جانب الطلاب، ويجب أن يُصنَّع كل برنامج وكل علاقة بعناية فائقة، تمامًا مثل السيارات التي يصنِّعها طلاب مايندرايف، لكن هذه البرامج بيَّنت بوضوح شديد أن هؤلاء الطلاب ليسوا عاجزين عن التعلم، وأن الفشل ليس مصيرَهم المحتَّم؛ فقد كان النظام نفسه يغرِّبهم ويهمِّشهم، منهم عدد كبير مازال موجودًا في النظام، أما السبب الجوهري فهو أن هذا التعليم الشامل يعمل على أسس تختلف عن تلك التي يمثلها مايندرايف، فما هذه الأسس؟ وكيف وصل الحال بالتعليم العام إلى أن يكون بهذه الطريقة في المقام الأول؟

التعليم الصناعي

في العالم المتقدم، نرى أن سن التحاق الأطفال بالمدرسة عند بلوغهم خمس سنوات من العمر، واستمرارهم لنحو اثني عشر عامًا في تعليم مدرسي إلزامي، أمرٌ مسلمٌ به؛ فالذهاب إلى المدرسة يشبه النظام الطبيعي للأشياء، مثل قيادة السيارة على يمين، (أو يسار) الطريق، لكن النظم الجماعية في التعليم العام اختراع حديث نسبيًا؛ فقد ظهر معظمها إلى الوجود في

منتصف القرن التاسع عشر بوصفه جزءًا من الثورة الصناعية التي بدأت تستجمع قواها في أوروبا قبل ذلك بنحو مئة عام.

في العصور السابقة، كانت الغالبية العظمى من الناس تعيش في الريف وتعمل في الأراضي الزراعية، وكانت المدن في الأساس مراكز صغيرة للتجارة والتبادل التجاري، وفي أوروبا القرن السادس عشر، كان نحو 5% فقط من إجمالي السكان يعيشون في المدن[1]، وكان أغلب سكان المناطق الريفية يعيشون ويعملون تحت الحكم الإقطاعي للأرستقراطيين القدامى، وكانت حياتهم تتشكل حسب إيقاعات فصول السنة وطقوس معتقداتهم الدينية؛ كان معظمهم لا يجيدون القراءة والكتابة، وليس لديهم أي معرفة تتجاوز تعلُّمَهم حرفة ما أو تجارة يمارسونها لكسب قوتهم، وكان التعليم للأثرياء ومن ينضمون إلى الكنيسة.

غيرت الثورة الصناعية كل شيء، ومنذ منتصف القرن التاسع عشر، غيرت الابتكارات التقنية المتلاحقة الأساليب التقليدية لتصنيع السلع والمواد الخام، لاسيِّما الصوف والقطن. كذلك أدَّت إلى استحداث أنواع جديدة بالكامل من المنتجات المصنوعة من الحديد والصلب، وأنتجت الأدوات الميكانيكية والمحركات البخارية أشكالًا ثورية من وسائل النقل التي تحمل الناس والبضائع إلى أماكن أبعد، وبسرعة أكبر كثيرًا مما كان في السابق، بالسكك الحديدية أو فوق الجسور الحديدية، وحول العالم بالسفن الميكانيكية، وقد نتج من الحركة الصناعية طلب هائل على مصادر الطاقة من الفحم والبنزين، فنشأت صناعات جديدة كاملة -لتلبية هذا الطلب- في التعدين وصقل المواد الخام أو تكريرها، ونزحت أفواج هائلة من البشر من الريف إلى المدن للعمل في المصانع، وأحواض بناء السفن وإصلاحها، وطواحين الغِلال، وحفر آخرون تحت الأرض لاستخراج الفحم والخامات المعدنية التي تعتمد عليها المصانع.

استمرت الثورة الصناعية في التقدم بسرعة فائقة في القرن التاسع عشر، وبدأ نوع جديد من المجتمعات يتشكل، وعلى أساسها نشأت طبقة عاملة حضرية جديدة من الرجال والنساء والأطفال الذين باعوا جهدهم البدني ليديروا آلات التصنيع الضخمة؛ كانت الطبقات العاملة تعيش وتعمل دائمًا في ظروف قاسية من الفقر المدقع، واعتلال الصحة، والمخاطرة الدائمة بالإصابات الجسدية والموت بسبب خطأ غير مقصود؛ كان هؤلاء جنودًا مجهولين في عملية التصنيع.

نشأت بين الطبقات العاملة وطبقة النبلاء القديمة (طبقة وسطى) جديدة ازدهرت مع الظروف الاقتصادية الجديدة، وكانت تضم: مالكي الصناعة وخبراءها، والمحامين، والأطباء، والمحاسبين، والمقاولين، والمستثمرين وخبراء المال الذين يعتمدون عليهم دائمًا، وكان بعض من في الطبقة الوسطى قد انتشلتهم مواهبهم وإصرارُهم من الفقر. وبصفة عامة كان لدى هذه الطبقات الوسطى تطلعاتٌ كبيرة لأنفسهم ولأسرهم، وكان لديهم المال ووسائل تحقيق تلك التطلعات. ولأسباب مختلفة بدأت الطبقة العاملة، والطبقات الوسطى، الضغط سياسيًّا؛ ليكون لها دور أكبر في طريقة الحكم، فبدأت القبضة الإقطاعية للطبقة الأرستقراطية القديمة تتراخى، وبدأ يتشكل نظام سياسي جديد.

انطلقت مؤسسات عدَّة بعد ذلك عبر أوروبا وأمريكا الشمالية؛ لتعزيز التجارة والتبادل التجاري والتقنيات وتدفق الأفكار بين الفنون والعلوم، وفي الوقت نفسه حاولت مؤسسات خيرية جديدة تخفيف الظروف المروعة للطبقات العاملة، بمشروعات خيرية في الصحة والتعليم الرعاية الاجتماعية.

برزت الحاجة وسط هذه الظروف المضطربة كلها إلى نظم مؤسسية لتعليم عام، ويسَّر وجودُ عائد الضرائب وتزايدُ القدرة على الإنفاق لدى الطبقات الوسطى تمويلَها، وقد أسهمت قُوىً عدَّة في تشكيل هذه النظم.

الأغراض الصناعية

احتاج التصنيع إلى الأيدي العاملة للعمل المتكرر المجهد في المناجم، والمصانع والسكك الحديدية، وأحواض السفن، واحتاج أيضًا إلى عمالة فنية في الأمور الهندسية وكل من الصناعات والحرف المصاحبة للتعدين والصناعات التحويلية والبناء، واحتاج كذلك إلى أفواج من الموظفين والإداريين لإدارة مكاتب التجارة والصناعة الجديدة، وإلى طبقةً أصغر من المهنيِّين والمحامين والأطباء والعلماء وأساتذة الجامعة؛ لتوفير خدمات الخبراء لهؤلاء الذين كان يمكنهم دفع ثمنها، وكان لدى بعض الدول الصناعية -ولاسيَّما بريطانيا- مصالح استعمارية ممتدة جعلتها تحتاج إلى طبقة حاكمة أصغر من الدبلوماسيين، والسفراء، والموظفين الحكوميين لإدارة شؤون الإمبراطورية في الداخل وعبر البحار.

ومنذ البداية، كان للتعليم الجماعي أغراض اجتماعية قوية أيضًا؛ ففي الولايات المتحدة، تقرَّر إيجاد مواطنين متعلمين لتحقيق رخاء الديموقراطية، وكما قال توماس جيفرسون: «إذا كانت أمة ما تتوقع أن تكون جاهلة وحرة، في دولة متحضرة، فإنها تتوقع ما لم يحدث ولن يحدث»[2]. عدَّ بعضهم التعليم الجماهيري نوعًا من السيطرة الاجتماعية، وكان التعليم بالنسبة إلى كثيرين وسيلة لزيادة الفرص الاجتماعية والمساواة، ولبعضهم الآخر كان الذهاب إلى المدرسة المناسبة والاختلاط بأناس ملائمين مسألة جوهرية للرعاية الاجتماعية لأطفال الطبقتين الوسطى والعليا، وما يزال.

كانت هذه الفوائد كلها واضحة في بِنية التعليم العام وأسسه التنظيمية.

البِنى الصناعيَّة

احتاج التصنيع إلى عمالة يدوية أكثر بكثير مما يحتاج إلى خريجي الجامعة؛ لذلك بُني التعليم الجماهيري على صورة هرمية، له قاعدة عريضة من التعليم الابتدائي الإلزامي للجميع، وقطاع أصغر من التعليم الثانوي، وقمة الهرم الضيقة للتعليم العالي.

كان التركيز في المدارس الابتدائية على القراءة والكتابة والحساب، وفي معظم البلدان وُجدت أنواع مختلفة من المدارس الثانوية: تلك التي بها منهج دراسي أكاديمي في الأساس، وتلك التي لها نزعة تطبيقية أكبر؛ ففي ألمانيا -على سبيل المثال- كانت المرحلة المتوسطة للأطفال الذين يتوقع أن يعملوا بالتجارة، في حين كانتالمرحلة الثانوية لوظائف الياقات البيضاء مثل أعمال المصارف، والجيمنيزيوم gymnasium للطلاب الذين يخططون للالتحاق بالجامعة، وقد أنشأت الحكومة البريطانية في عام 1944م، ثلاثة أنواع من الدراسة الثانوية: المدارس الثانوية الانتقائية، لإعداد عدَد قليل من الطلاب للوظائف المهنية والإدارية، وللالتحاق بالجامعة، والمدارس الثانوية الفنية، للذين يحتمل أن يتجهوا إلى التجارة، والمدارس الثانوية الحديثة، لإعداد باقي الطلاب لوظائف الياقات البيضاء.

في معظم الحقبة الصناعية، كانت أغلبية الشباب تترك المدرسة قبل أن يصلوا إلى سن الرابعة عشر، وذلك في الأساس للالتحاق بعمل يدوي أو بأعمال الخدمة؛ كانت تلك حال والديَّ وأجدادي، واتجه بعض الناس إلى التدريب الكهنوتي أو الفني أو التلمذة الصناعية، وقليلٌ من

اتجه إلى الجامعة وتأهل للمهن المختلفة، وكنت أول من فعل ذلك في عائلتي في عام 1968م. كان يمكن لهؤلاء (الذين ذهبوا إلى جامعات مناسبة من عائلات ملائمة) أن يأخذوا مكانهم في الحكومة أو في إدارة المستعمرات، لكنني لم أفعل ذلك.

المبادئ الصناعية

كان الغرض من الصناعات التحويلية إنتاج نسخ متشابهة من المنتج نفسه، وكانت الوحدات غير المطابقة تستبعد أو يعاد تصنيعها، وكانت نظم التعليم الجماهيري مصممة لتشكيل الطلاب وفقًا لمتطلبات معينة، وبسبب ذلك لم يكن الأفراد جميعهم يحققونها في أثناء وجودهم في النظام التعليمي، إذ كان النظام يرفض بعضهم.

تتطلب عمليات التصنيع الخضوع لقواعد ومعايير معينة، وما يزال هذا المبدأ يطبق على التعليم؛ فحركة المعايير تقوم على الإذعان في المنهج الدراسي، والتدريس، والقياس.

عمليات التصنيع خطية؛ فالمواد الخام تتحول إلى منتجات في مراحل متعاقبة، وفي كل منها نوع من الاختبار كبوابة للدخول إلى المرحلة الآتية، وقد صُمِّم التعليم الجماهيري بوصفه سلسلة من المراحل، من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية إلى التعليم العالي. وعادة يُنظَّم الطلاب في مجموعات صفية منفصلة، ويكون التقدم من خلال المنظومة في دفعات محددة حسب تاريخ الميلاد، وثمة تنويعات في النظم القومية، لكن في معظمها اختبارات دورية تحدد من سيتخذ أي مسار ومتى[3].

يرتبط الإنتاج الصناعي بمتطلبات السوق، وعند الارتفاع أو الهبوط يكيِّف أصحاب المصانع إنتاجهم ليتوافق مع السوق، ولأن الأنظمة الاقتصادية الصناعية كانت تحتاج أعدادًا أقل نسبيًّا من الإداريين والمهنيين، فقد كان عدد الطلاب المقبولين في الجامعات محددًا بدقة. وفي وقتنا الحاضر، زاد الطلب على العمل الفكري، وفُتحت أبواب الجامعات بصورة كبيرة ليزيد تدفق الخريجين في النظام الاقتصادي، كذلك كان التركيز على نظام مدارس العلوم والتكنولوجيا STEM مثالًا آخر على تطبيق مبادئ السوق على التعليم.

وكما في المصانع النموذجية، نجد المدارس الثانوية والتعليم العالي محددة تحديدًا يقوم على تقسيم العمل، ففي المدارس الثانوية، يُقسَّم اليوم عادة إلى مُددٍ زمنية منتظمة، وعندما يدق

الجرس، تتغير مهام كل فرد (وكثيرًا ما تتغير الغرف)، ويبدأ في عمل شيء آخر، ويتخصص المعلمون في مواد دراسية معينة، ويتحركون طول اليوم من فصل إلى فصل في أقسام منفصلة.

وبينما قد تنجح هذه المبادئ إلى حد بعيد في تصنيع المنتجات، فقد تسبب أنواع المشكلات كلها عند تعليم الناس.

المشكلات البشرية

إن مشكلة التطابق في التعليم هي أن الناس -بادئ ذي بدء- ليسوا متطابقين. دعوني أوضحّ ذلك: في مواجهة فكرة التطابق في المدارس، أنا لا أدافع عن السلوك غير الاجتماعي؛ فالمجتمعات كلها تعتمد على تقاليد وأعراف متفق عليها للسلوك، وإذا استهان الناس بها على نحو مستمر، فربما هدم المجتمع نفسَه. وأعني بالتطابق: النزوع المؤسسي في التعليم للحكم على الطلاب بمعيار وحيد هو القدرة، ومعاملة هؤلاء الذين لا يحققون هذا المعيار بحسابهم (اقل قدرة) أو (عاجزين)؛ أي إنهم انحراف عن القاعدة، وبهذا المعنى فإن بديل التطابق ليس التغاضي عن الخلل، بل الترحيب بالتنوع؛ فمواهب الطلاب الفردية تتخذ صورًا عديدة، وينبغي رعايتها بطرائق متنوعة أيضًا.

إن كلَّ فرد فريد في ذاته، ونحن جميعًا نختلف في أجسادنا ومواهبنا وشخصياتنا ورغباتنا، والنظرة الضيقة للتطابق تخلق حتمًا عددًا لا حصر له من المنشقين الذين قد يرفضهم النظام أو يعزلهم لكي يعالجهم؛ فهؤلاء الذين يحققون مواصفات النظام يمكن أن يؤدُّوا أداءً جيدًا، أما الذين لا يلبُّون هذه المواصفات فلا.

هذه إحدى القضايا الجوهرية في تعزيز ثقافة الخضوعالصارمة في التعليم، وأنا لا أتحدث هنا عن معايير التصرف والسلوك الاجتماعي، وإنما عمَّا إذا كان الطلاب يشجَّعون على إلقاء الأسئلة، والبحث عن إجابات بديلة وغير تقليدية، وممارسة قدراتهم على الإبداع والتخيل، وكيف يكون ذلك. إن الخضوع الصارم أمر أساسي في تصنيع المنتجات، لكن الأمر مع البشر يختلف. والأمر ليس مجرد أننا نأتي بالأشكال والأحجام كلها؛ ففي الظروف المثالية تكون لدينا أيضًا مقدرة قوية على التخيل والإبداع، وفي ثقافة الإذعان تحبط هذه القدرات إلى حد بعيد، بل وتقابل بالامتعاض.

إن مبدأ العمل الخطي الذي يؤتي ثمارًا في التصنيع، لا يصلح للبشر؛ فتعليم الأطفال حسب الفئات العمرية يفترض أن أهم شيء مشترك بينهم هو تاريخ صنعهم، ومن الناحية التطبيقية يتعلم الأطفال المختلفون بمعدلات مختلفة في العلوم والمعارف المختلفة؛ فالطفل الذي يتمتع بمقدرة فطرية في مجال ما قد يتقدم بصعوبة في مجال آخر، وربما يتساوى طفل ما ومن هم أكبر منه سنًّا في بعض الأنشطة، ويتخلف عمَّن هم أصغر منه في أنشطة أخرى. ونحن لا نطبق مبدأ التقسيم إلى دفعات خارج المدارس، ولا نعزل الأطفال في سن العاشرة كلهم، في أماكن منفصلة عن الأطفال في سن التاسعة، ولكن هذا النوع من التمييز يحدث بصفة أساسية في المدارس.

كذلك لا يصلح مبدأ العرض والطلب مع حياة البشر؛ لأن الحياة نفسها ليست خطية؛ فإذا سألت أشخاصًا في منتصف العمر أو أكبر سنًّا، إن كانوا يفعلون بالضبط ما كان في ذهنهم حين كانوا في المدرسة الثانوية، ستجد أن قليلًا جدًّا منهم يردُّون بالإيجاب؛ فالحياة التي نوجدها هي ناتج أنواع التيارات والتيارات المعاكسة كلها، ولا يمكننا التنبؤ بمعظمها مستقبلًا[4].

دفع الثمن الحقيقي

تتغاضى عمليات التصنيع بصفة عامة عن قيمة المواد الخام التي لا علاقة لها بما يُصنَّع، وينطبق هذا على التعليم؛ فالانشغال التام بمواد دراسية معينة وأنواع القدرات المختلفة يعني أن مواهب الطلاب، واهتماماتهم الأخرى يتم تهميشها بصورة منظمة تقريبًا، وحتمًا لا يكتشف كثير من الناس قدراتهم الحقيقية في المدارس، وربما تصبح حياتهم فقيرة نتيجةً لذلك.

إن معظم عمليات التصنيع ينتج منها كميات هائلة من المخلفات والمنتجات الجانبية منخفضة القيمة، وكذلك التعليم؛ فكما رأينا، تشمل هذه المخلفات حالات تسرب وانفصال وضعف تقدير الذات وفرص توظيف محدودة لمن لا يحققون نجاحًا، أو لا تُثمَّن مواهبهم في النظام.

تخلق عمليات التصنيع مشكلات كارثية للبيئة، وغالبًا يترك لآخرين تنظيف ما سببته من فوضى، ويصف علماء الاقتصاد هذه المشكلات بأنها (عوامل خارجية)؛ فالمنتجات الكيماوية والمخلفات السامة تُدفع إلى الأنهار والمحيطات، فتلوث البيئة وتدمِّر النظام البيئي

الحساس. ويخنق الدخان المتصاعد من المصانع ومحركات السيارات الجوَّ، ويسبب مشكلات صحية متعددة لمن يتنفسونه، أما تنظيفُ هذه الفوضى فيمكن أن يُكلِّفَ مليارات عدة من الدولارات، لكن المنتجين ليسوا هم من يدفعون الثمن عادة، بل دافعو الضرائب؛ فالمنتجون لا يرون أن المخلفات مشكلة بالنسبة إليهم، وهذه هي الحال مع التعليم؛ فالطلاب الذين يشعرون بالاغتراب بسبب النظم المقنَّنة والاختبارات الحالية يمكنهم أن يخرجوا عن المسار، وعليهم هم وغيرهم دفع الثمن في إعانات البطالة وغيرها من البرامج الاجتماعية.

هذه المشكلة ليست منتجات جانبية عارضة للتعليم الصناعي، وإنما هي سمة بنائية في هذه النظم؛ فقد صُممت للتعامل مع الناس وفقًا لمفاهيمَ معينةٍ للموهبة والحاجات الاقتصادية، وكانت مصرَّةً على إفراز فائزين وخاسرين بهذه المعاني فقط، وهي تفعل ذلك. كان يمكن تجنب معظم هذه (العوامل الخارجية)، إذا مَنَح التعليم في الأساس الطلاب كلَّهم فرصًا متكافئة لاكتشاف قدراتهم الحقيقية، وصنع حياة مثالية لأنفسهم.

لذلك، إذا كانت هذه المبادئ الصناعية لا تصلح للتعليم، فما الذي يصلح؟ وإلى نوع من النظم ينتمي التعليم؟ وكيف نغيِّره؟ ثمة طريقة جيدة للتفكير في هذا التحول هي تغيير التصوُّر؛ فإذا كنت تعدُّ التعليم عملية ميكانيكية لا تعمل بالكفاءة المطلوبة وحسب؛ فمن السهل طرح افتراضات مغلوطة لكيفية إصلاحه، وهي أنه إذا أمكن فقط تعديله وتقنينه بطريقة صحيحة فسيعمل بكفاءة إلى الأبد، والواقع أنه لن يعمل؛ لأنه ليس عملية ميكانيكية على الإطلاق، رغم أن عددًا كبيرًا من رجال السياسة يودُّون أن يكون كذلك.

آلات وكائنات

إذا قرأت كتابي **العنصر** The Element، فربما تتذكر قصة ريتشارد غريفر Richard Gerver، الذي أصبح مديرًا لمدرسة غرينج الابتدائية Grange Primary School.

في وسط إنجلترا، وكيف ساعد على إنشاء غرينجتون Grangeton؛ (مدينة) عاملة داخل المدرسة، يقوم الطلاب بكل وظيفة فيها. وبوساطة عملهم في المدينة، تعلم هؤلاء الطلاب العلوم الأساسية -وأكثر بكثير- على مستوىً عالٍ، أثناء ممارستهم درجاتٍ استثنائيةً من المشاركة[5].

عندما وصل ريتشارد إلى غرينج، كان أداء المدرسة ضعيفًا لسنوات طويلة وكان تسجيل الطلاب فيها يتدنَّى. ولم تكن سمعة المدرسة طيبة، كانت بصفة عامة في حالة عدم استقرار. وعندما بدأ عدد كبير من الناس يتحدثون عن العودة إلى الأساسيات، جالت الفكرة في ذهن ريتشارد أيضًا، ولكن بصورة مختلفة.

قال لي: إن الأساسيات التي أتحدث عنها هي المواهب الفطرية التي نولد بها، والتي تدخلنا إلى العالم بوصفنا كائنات استثنائية تتعلم؛ فنحن نولد بالمهارات -الأساسية منها- التي نحتاجها كلَّها، والأطفال الرضع والأطفال الصغار جدًّا لديهم حدس لا يصدَّق، وهم مبدعون بالفطرة، ولديهم فضول شديد، وعندما كنا نفكر فيما نفعله بشأن غرينج، كان ما يشغلني هو ما إذا كان بوسعنا إيجاد طريقة لاستغلال هذه القدرة الفطرية على التعلُّم، وفهم ما الذي كان النظام يفعله ليمنعها، فإذا استطعنا تنفيذ ذلك، كان بإمكاننا خلق بيئة تعلُّم رائعة.

من ثمَّ، قلنا: «لننظر إلى كيفية تعلم الأطفال الصغار، ولنقض بالفعل وقتًا في ملاحظة الأطفال في الحضَانات، أماكن رعاية الصغار، ولننظر كيف يمكننا تنفيذ ما يفعلونه؛ كان واضحًا أن أطفالنا لديهم استعداد طبيعي ليغرقوا أنفسهم في لعب الدور، وفي تعلُّم رفيع المستوى قائم على الملاحظة والتجربة، وكان قدر كبير من المحاكاة والتعلم الفعال عند تذوق الأشياء وشمها ورؤيتها، وهذا ما أسميه التعلم ثلاثي الأبعاد. كانت هذه الرغبة في تكرار صور التعلم الدينامي في بيئة ما قبل المدرسة الأقلِّ تنظيمًا، هي ما أشعلَ الإبداع في غرينجتون.

صنعنا مدينة بمحطات الإذاعة والتلفاز؛ لأنها كانت بيئات لطيفة للعب الدور بالنسبة إلى أطفالنا كلهم، وليس لأطفال ما قبل المدرسة فقط، فإذا كنت تكلم أطفال ما قبل المدرسة عن الاعتناء بأنفسهم، فإنك تصنع لهم مشهدًا تمثيليًّا لعملية جراحية يقومون فيها بأدوار الأطباء والممرضات، ففكرنا أننا إذا كنا سنجعل أطفالنا يفهمون قوة معرفة القراءة والكتابة وتنمية اللغات، فلننشئ لهم محطة تلفاز ومحطة إذاعة؛ ليتمكنوا من اكتساب تلك المهارات واللعب بها في سياق حقيقي، فربما يجد طفل الحادية عشر لعِبَ دورِ الطبيب رائعًا كما يجده طفل الخامسة تمامًا، وبالنسبة إلينا، كان كل شيء آنذاك لابد أن يتعلق بثراء التجربة والسياق.

كان الأمر اللاحق هو تقدير المواهب الهائلة لمعلّمي المراحل المبكرة الذين لا يوجدون بيئات للعب لمجرد تشجيع اللعب. ثمة أهداف واضحة تكمن وراء تخطيط بيئات الأطفال الصغار وهي

تنمية المهارات؛ فقد أردت أن أكشف كيف يمكننا استخدام هذه الخبرة القائمة على لعب الدور لتنمية العمل الجماعي، والمرونة، والثقة بالذات، والمسؤولية المجتمعية.

«كانت ثمار تحول غرينجتون واضحة على المستويات كافة، وصار الطلاب الذين كانوا يتعاملون مع مسألة الذهاب إلى المدرسة بفتور في معظم الأحيان، يشاركون بشدة وحماس، وتحسنت نتائج المدرسة بصفة عامة إلى درجة فاقت التوقعات كلها؛ ففي أقل من ثلاث سنوات، تحوَّلت غرينج من مدرسة تُعدُّ من أقل المدارس شعبية وأشدها انخفاضًا في الأداء في المقاطعة، إلى مدرسة تتصدر القوائم كلَّها.

وصل أداؤنا الأكاديمي في غرينغ إلى أعلى 5%؛ كان أطفالي والعاملون معي يعملون بجدٍ أشدَّ مما كانوا في المدرسة العادية، لكن لم يكن ثمة أي شعور بالاستياء، إذ كان بوسعهم رؤية أنَّ لعملهم أثرًا حقيقيًّا؛ كانت مستويات العمل هائلة، لكن كانوا كلهم يشاركون فيه بنسبة 100%».

يوضح التحول في غرينج ثلاثة موضوعات جوهرية توجد في قلب مرافعتي: حجم التجديد الجذري حتى داخل نظام التعليم القائم، وقدرة القيادة ذات الرؤية على إحداث تغيير، وضرورة أن يخلق مديرو المدارس والمعلمون فيها ظروفًا ينجح فيها الطلاب، ويقدمون أفضل ما لديهم.

توضح الأمثلة التي عرضناها حتى الآن هذه الأفكار الأساسية، وهي كذلك تبيِّن -للسياسيِّين الذين يتعاملون مع التعليم كأنه شيء واحد- أن التعليم ليس عملية صناعية إطلاقًا، بل هو عملية عضوية؛ فالتعليم يتعلق ببشر أحياء، وليس بأشياء جامدة، وإذا نظرنا إلى الطلاب وكأنهم منتجات أو نقاط بيانية، فإننا نسيء فهمَ كيف ينبغي أن يكون التعليم. إن المنتجات من المسامير إلى الطائرات، ليس لديها آراء أو مشاعر عن كيفية إنتاجها أو ما يحدث لها، أما البشر فلديهم دوافع ومشاعر وظروف ومواهب، وهم يتأثرون بما يحدث لهم، ويؤثرون بالمثل في الحياة، ويمكنهم أن يقاوموا أو يتعاونوا، وأن يتناغموا أو يتنافروا. ويشير فهم هذا إلى تناظر أقرب بين التعليم الجماهيري والتصنيع.

كنت -حتى الآن- أقارن بين التعليم والتصنيع، وذلك كلُّه جيِّد ومفيد، وربما تحدَّث نفسك قائلًا: لكن، لا أحد يؤمن إيمانًا حقيقيًّا بأن الطلاب أشياء والمدارس مصانع؛ ربما نعم وربما لا، وأيًّا كان، فإنني أرى أن التناظر السليم يكون بين التعليم الصناعي والزراعة الصناعية.

لم تحوِّل الثورة الصناعية إنتاج الأشياء وحسب؛ بل حوَّلت الزراعة أيضًا. وقد أشرت إلى أنه في عصور ما قبل الصناعة، كان الغالبية العظمى من الناس يعيشون في الريف، وكان معظمهم يعملون في الأرض، يزرعون المحاصيل، ويربون الماشية لاستخدامهم الشخصي وللاستهلاك المحلي، واستخدموا الأساليب نفسها التي كانت تُستخدم لأجيال قبلهم، إلا أن ذلك كله بدأ بالتغيُّر في القرن الثامن عشر؛ كان اختراع المحاريث الآلية، وآلات الدرس، وأدوات معالجة المواد الخام النباتية، مثل القطن، وقصب السكر، والذرة، قد أحدث ثورة بعيدة المدى في الريف مثل الطفرات الصناعية في المدينة، وقدمت الصناعة منتجات عدَّة تتسم بالكفاءة للزراعة والحصاد ومعالجة المحاصيل من الأنواع كافة، أما في القرن العشرين فزادت إنتاجية المحصول ودخله؛ بسبب انتشار استخدام الأسمدة الكيماوية والمبيدات الحشرية، وقد ساعدت هذه المستحدثات في الزراعة الصناعية وإنتاج الغذاء على النمو الهائل في عدد البشر.

كان أحد الأهداف الأساسية لنظم الزراعة الصناعية الحصولَ على إنتاجية أعلى من محاصيل وحيوانات، وقد حققوا هذه النتائج عن طريق إنشاء مزارع ضخمة، أحادية المحصول غالبًا، تزرع مساحات شاسعة من محصول واحد، مدعمة بالمخصبات الزراعية والمبيدات، وكان هذا ناجحًا بصورة مذهلة فيما يتعلق بالمحصول، وكانت له فوائدُ جمَّةٌ على البشرية، وكما هي الحال في عمليات صناعية عدَّة، كان لهذه الإنجازات ثمنٌ باهظ.

سبب تسرب المبيدات والأسمدة إلى الأنهار والمحيطات تلوُّثًا مدمِّرًا، وأخلَّ قتلُ الحشرات من دون تمييز بتوازن النظام البيئي الذي يعتمد عليها، ونتيجةً لذلك ظهر كتاب راشيل كارسون Rachel Carson **الربيع الصامت**[6]، ولأجل إنتاج محصول، فقد كان الثمن تآكل التربة السطحية حول العالم، لدرجة أن استمرار هذه الممارسات أصبح الآن مسألةً خطيرة.

ثمة مشكلات مماثلة في تصنيع المنتجات الحيوانية؛ فقد حلَّت مزارع التصنيع محلَّ مراعي الماشية المفتوحة التي كانت موجودة في العصور قبل الصناعية؛ إذ تُربَّى حاليًّا أعداد ضخمة من الحيوانات في أماكن مغلقة، في ظروف تستهدف الحصول على أقصى إنتاج بأقلِّ تكلفة، وتشمل هذه الظروف استخدام هرمونات النمو على نطاق واسع لزيادة حجم الحيوانات وقيمتها، ولأن الظروف التي تُربَّى الحيوانات فيها غير طبيعية إلى حد بعيد، فيعتمد الإنتاج الحيواني بصورة مطَّردة على استخدام المضادات الحيوية على نطاق واسع للسيطرة على الأمراض، وهذه الأساليب الصناعية كلها - في المقابل- لها آثار سلبية في صحَّة الإنسان[7].

في السنوات الثلاثين الماضية بصفة خاصة، ظهرت حركة متصاعدة لتطبيق أنظمة بديلة، من الزراعة العضوية؛ ففي زراعة المحاصيل العضوية، لا يكون التركيز في الأساس على النباتات بل على تغذية التربة نفسها، وهي تختلف اختلافًا جوهريًّا عن الزراعة التصنيعية؛ في أنها ترى أن الإنتاج الزراعي كلَّه يعتمد على حيوية التربة واستمراريتها على المدى الطويل، فإذا كان النظام البيئي متنوعًا، يُدار بصورة جيدة، فستزداد صحة النبات وكذلك المحصول، والهدف هو النظر إلى الزراعة بصفتها جزءًا من الشبكة الأكبر للحياة. ويتخذ المنحى نفسه في التعامل مع الحيوانات، وبرغم أن الزراعة العضوية تغطي مدى واسعًا من الممارسات، فإنها تعتمد في جوهرها على أربعة أسس[8]:

الصحة. سلامة كل شيء يشارك في عملية الزراعة، من التربة إلى النباتات والحيوانات إلى الكوكب بأسره، كله له الأهمية نفسها، ويجب تجنب أي ممارسات تعرض هذه السلامة أو الصحة للخطر.

البيئة. يجب أن تكون عمليات الزراعة متوافقة مع النظم والدورات البيئية، ومن الأمور الجوهرية استمرارُ التوازن والاعتماد المتبادل بين الأنظمة الحية.

العدالة. لابد أن يكون ثمة مساواة بين المشاركين في العملية كلهم، من الفلاحين إلى العمال إلى المستهلكين.

الاهتمام: يجب أن توضع آثار أي تكنولوجيا أو أساليب جديدة في الحسبان تمامًا قبل استخدامها على البيئة الحية، حاليًّا ومستقبلًا.

وكما في الزراعة، كان التركيز في التعليم الصناعي، وما زال يزداد، على المخرجات والتحصيل: تحسين نتائج الاختبار، واحتلال المراكز الأولى، وزيادة عدد الخريجين.

وكما هي الحال في الزراعة الصناعية، يسجَن الطلاب والمعلمون على حد سواء في ظروف تمنع نموَّهم، ويشعرون في معظم الأحيان بالضجر والسخط، ويكونون بصفة متزايدة محبوسين في البرنامج عن طريق عقاقير تجعلهم يركزون انتباههم تركيزًا زائفًا. وفي الوقت نفسه، فإن تكلفة العوامل الخارجية باهظة بصورة كارثية، وتزداد ارتفاعًا كل يوم، وقد نجح

النظام الصناعي المدرسي لمدَّة، لكنه الآن يجهد نفسه وعددًا كبيرًا من الناس فيه، أما الثمن الذي ندفعه فهو التآكل المدمِّر لثقافة التعليم.

لا يتحسن التعليم بالفعل إلا عندما ندرك أنه بذاته نظامٌ حيٌّ أيضًا، وأن الناس تنجح في ظروف معينة ولا تنجح في أخرى، وتشجيع ترجمة مبادئ الزراعة العضوية مباشرة إلى أنواع التعليم التي لدينا باتت حاجة ملحَّة، ويمكن إعادة صياغة هذه المبادئ بالنسبة إلى التعليم لتكون كالآتي:

الصحة: يعزّز التعليمُ العضوي تنميةَ الطالب ورفاهيَّته على الأصعدة كلها: فكريًّا، وجسديًّا، وروحيًّا، واجتماعيًّا.

البيئة: يعرف التعليمُ العضويُّ أن ثمة اعتمادجوهري متبادل لجوانب التنمية كافَّة، لدى كل طالب والمجتمع بصورة كلية.

العدالة: يصقل التعليم العضويُّ المواهب الفردية، وإمكانات الطلاب كلِّهم، أيًّا كانت ظروفهم، ويحترم أدوار الذين يعملون معهم ومسؤولياتهم.

العناية: يوفر التعليم العضوي أفضل الظروف لتنمية الطلاب، تقوم على التعاطف والخبرة والحكمة العمَليَّة.

كانت أفضل المدارس تطبق هذه المبادئ دائمًا، ولو طبقتها المدارس كلُّها، فستكون الثورة التي نحتاجها قادمةً في الطريق. ومهما يكن، فإن المهمة التي تواجهنا ليست زيادة إنتاجية المدارس على حساب المشاركة؛ بل هي تنشيط الثقافة الحيَّة للمدارس نفسها، وهو ما تعنيه هذه المبادئ بالفعل.

أي الأهداف الأساسية للتعليم ينبغي أن تحققها ثقافة المدارس؟ في رأيي، ثمة أربعة أهداف: اقتصادية، وثقافية، واجتماعية، وشخصية. لنطبقها بترتيب عكسي.

الاقتصادية

ينبغي أن يُمكِّن التعليمُ الطلابَ من أن يصبحوا مسؤولين ومستقلِّين اقتصاديًّا.

يُقال أحيانًا: إن التعليم مهمٌّ في حد ذاته، وإن ما يجرى في المدارس ينبغي ألا يتأثر بالمصالح الخارجية، مثل احتياجات العمل والاقتصاد. هذه فكرة ساذجة؛ فقد كان للتعليم الجماعيِّ دائمًا أهدافٌ اقتصادية، ومن المنطقيِّ تمامًا أن يستمرَّ ذلك، وهذا لا يعني أنَّ أهدافَه محض اقتصادية. سوف نتحدث عن الأهداف الأخرى بعد لحظات، لكن علينا أن لا ننكر الأهمية الاقتصادية للتعليم بالنسبة إلى الأفراد والمجتمعات والدول.

إن الحكومات تستثمر كثيرًا في التعليم؛ لأنها تعرف أن القوى العاملة المتعلمة أساسية للازدهار الاقتصادي، ويعرف الطلاب وأسرهم هذا أيضًا، وهذا سبب أن 80% من الأسر التي تعيش في فقر في الهند تنفق ما يصل إلى ثلث دخلها على التعليم، بعد الطعام والسكن، وكأولياء الأمور كلِّهم في كل مكان، يتوقعون أن التعليم سيساعد أطفالهم على إيجاد عمل ليصبحوا مستقلين ماديًّا، وأنا أتوقع ذلك أيضًا، ولا يمكنني أن أخبرك كم كنت أتوق إلى أن يصبح أطفالي مستقلين ماديًّا، وفي أسرع وقت ممكن. بالنظر إلى مدى عمق التغيُّر في عالم الأعمال، يكون السؤال المطروح: أي نوع من التعليم يحتاجه الطلاب حاليًّا ليفعلوا ذلك؟

إن كثيرًا من الوظائف التي صُمِّمت نظمُ التعليم الحالية من أجلها تختفي بسرعة، وفي الوقت نفسه تظهر أشكال جديدة متعددة من العمل، وخاصة بسبب التحوُّل إلى أنواع التكنولوجيا الرقمية، ومن المستحيل تقريبًا التنبؤ بأنواع الوظائف التي سيعمل بها طلاب اليوم خلال خمسة أو عشرة أو خمسة عشر عامًا، بافتراض أنهم سيجدون وظيفة أصلًا.

كثُرَ الحديثُ هذه الأيام عن الحاجة إلى مدارسَ تعزِّزُ مهارات القرن الواحد والعشرين. وإن شراكة مهارات القرن الواحد والعشرين التي مقرها الولايات المتحدة، هي تجمُّع يضمُّ تسع عشرة دولةً وثلاثًا وثلاثين شركة، وهي تعزِّز توجهًا واسع النطاق نحو المنهج الدراسي والتعلم يشمل الفئات الآتية[9]:

موضوعات العلوم البينيَّة

- الوعي الكوكبيُّ.
- إجادة تنظيم المشاريع والأمور الماليَّة والاقتصاديَّة والتجاريَّة.
- محو الأميَّة المدنيَّة.
- محو الأميَّة الصحيَّة.
- محو الأميَّة البيئيَّة.

مهارات التعلم

- الإبداع والابتكار.
- التفكير الناقد وحلُّ المشكلات.
- التواصلُ والمشاركة.

المهارات الحياتية والمهنية

- المرونة والتكيُّف.
- المبادرة وتوجيه الذات.
- المهارات الاجتماعية والعابرة للثقافات.
- الإنتاجية والمساءلة.
- القيادة والمسؤولية.

سنتحدث باستفاضة عن بعض هذه النقاط ونحن نمضي في الكتاب، ومع ذلك ينبغي أن يكون واضحًا وضوحًا مباشرًا، أنها ليست مقتصرةً على مهارات القرن الواحد والعشرين؛ فقد طبقتها مدارس عدَّة ومعلمون، وقاموا بصقلها قبل أن يبدأ القرن الواحد والعشرين؛ كانت لتلك المهارات أهميةٌ دائمة، ولها أهميةٌ أكبر حاليًّا، وتؤيدها حركة المعايير أيضًا، لكن الممارسات التي تشجعها الحركة في المدارس لا توفر لهذه المهارات مساحة، أما التحدي الجديد والعاجل فهو توفير صيغ من التعليم، تشجع الشباب على الانشغال بالقضايا الاقتصادية العالميَّة الخاصَّة

بالاستدامة والسلامة البيئية، وتشجيعهم على التوجه إلى صور من الأنشطة الاقتصادية التي تدعم صحَّة المصادر الطبيعية في العالم، وتجدِّدها بدلًا من تلك التي تستنزفها وتنهبها.

ولكي تشارك المدارس بصورة مناسبة في أهدافها الاقتصادية، فإنها تحتاج إلى تشجيع التنوع الكبير في مواهب الشباب واهتماماتهم، وإلى تبديد الانقسامات بين البرامج الأكاديمية والمهنية، وإعطاء كل مجالٍ دراسيٍّ وزنًا متساويًا مع غيره، وتشجيع الشراكات العمَلية مع عالم الأعمال، حتى يتسنَّى للشباب تعرُّف أنواع مختلفة من بيئات العمل بصورة مباشرة.

الثقافية

ينبغي أن يمكن التعليمُ الطلابَ من فهم ثقافتهم وتقديرها واحترام اختلاف الآخرين.

عندما يعيش الناس في تواصل بصورة منتظمة، فإنهم يتأثرون بشدة بطرائق بعضهم في التفكير والسلوك، وبمرور الزمن يطوِّر كل مجتمع بشري متماسك تقاليد وقيمًا مشتركة، فينشئون ثقافة. وأنا أعرِّف الثقافة بأنها القيم وصور السلوك التي تميز الجماعات الاجتماعية المختلفة، والطريقة الأشد اختصارًا لصياغتها هي الطريقة التي نعمل بها الأشياء حولَنا.

لثقافة المجتمع وشائج كثيرة منسوجة: نظم الاعتقاد، والممارسات القانونية، وأنماط العمل، وصيغ العلاقات المتفق عليها، والغذاء، والملبس، والممارسات الفنية، واللغات واللهجات، وغيرها؛ حيث تحيا الثقافة بتفاعل هذه العناصر كلها فيما بينها. وللثقافات عادةً ثقافاتٌ فرعيَّة عدَّة: أفراد أو جماعات يتخصصون في جوانب مختلفة من الثقافة العامة أو ينعزلون عنها، مثل ملائكة الجحيم (هيلز آنجلز Hell's Angels)؛ سائقي الدراجات الذين رفضوا بهرجة المجتمع البرجوازي، لكنهم ما زالوا يشترون دراجات ماركة هارلي Harleys، ويستخدمون الطرق السريعة.

إذا لم ينعزل المجتمع ماديًّا لمدَّة طويلة، مثل بعض القبائل البعيدة التي ما زالت منعزلة، تتأثر الثقافات بتفاعلاتها مع الثقافات الأخرى، وبينما يصبح العالم أكثر ازدحامًا واتصالًا، يصبح أشد تعقيدًا من الناحية الثقافية، وقد مررت مؤخرًا بتعليق ذكيٍّ على الإنترنت عمَّا يعنيه أن تكون بريطانيًّا اليوم؛ كان يقول: أنّ تكون بريطانيًّا يعني أن تعود إلى المنزل في سيارة ألمانية، وتتوقف في أثناء عودتك لتشتري وجبة من الكاري الهندي أو بيتزا إيطالية، ثم تقضي

مدة المساء جالسًا على أريكة سويدية، وتحتسي جعة بلجيكية، وتشاهد برامج أمريكية على جهاز تلفازي ياباني. وما هو أكثر شيء بريطاني على الإطلاق؟ أن ترتاب في أي شيء أجنبي.

ينتقل الراشدون -وبدرجة أكبر الأطفال بصفة عامة- بين الثقافات المختلفة ومجتمعات الثقافات الفرعية؛ فمدرسة مقاطعة لوس أنجلوس الموحدة Los Angeles Unified School District - LAUSD -على سبيل المثال- تُعدُّ ثاني أكبر مدرسة في الولايات المتحدة بعدد طلابها البالغ سبع مئة ألف طالب، بعد مدرسة نيويورك سيتي، ومجمل الطلاب 73% تقريبًا من اللاتينيين (هيسبانيك)، و12% من السود، و9% من البيض، و4% من الآسيويين، و2% من الفلبين؟ ويتم التحدث باثنين وتسعين لغة في مدارس LAUSD واللغة الإنجليزية لغة ثانية لأكثرَ من ثلثَيّ عدد الطلاب.

كان أحد المشرفين على رسالتي للدكتوراه في جامعة لندن في السبعينيات من القرن الماضي، يدعى هارولد روزين، وكان معلمًا استثنائيًّا وناشطًا وأستاذًا متميزًا للغة الإنجليزية؛ أذكر أنني تحدثت معه عقب مؤتمر عن التنوع اللغوي في مدارس لندن، وكان أحد الأشخاص قد شكا من أنَّ مهنتهم أصبحت صعبةً للغاية؛ بسبب تعدد اللغات المتداولة في المدارس، أعتقد أنها كانت وقتها نحوَ ثمانين لغة، وكان هارولد مذهولاً من نظرة معلمي اللغة إلى التنوع اللغوي بوصفه مشكلة وليس فرصة؛ فالتنوع الثقافي أحد النعم التي يتمتع بها الوجود الإنساني، ويمكن إثراء حياة المجتمعات كلها بصورة هائلة، عن طريق فخر كل مجتمع بثقافته، واحترام ممارسات الثقافات الأخرى وتقاليدها.

ثمة جانب مظلم لهذا التنوع، إذ يمكن أن يولِّد الاختلافُ في القيم والمعتقدات الكراهيةَ والعداء؛ كان تاريخ الصراع البشري حول الثقافة دائمًا بالقدر نفسه للصراع على المال والأرض والسلطة، وغالبًا ما تتركز الصراعات الإقليمية حول الانقسامات الثقافية العميقة؛ بين المسيحيين والمسلمين، والسنة والشيعة، والكاثوليك والبروتستانت، وقبائل الهوتو والتوتسي، إلى آخر القائمة الطويلة. والنفور الاجتماعي -بصفة عامة- تدفعه الاختلافات الملحوظة بين البيض والسود، أو الغيريين والمثليين، أو الشباب وكبار السن. ولأن البشر يصبحون أكثر عددًا وأشدَّ تشابكًا، فلم يعد التعايش باحترام مع التنوّع مجردَ خيارٍ أخلاقيٍّ، بل وبات ضرورةً عمليَّة.

ثمة ثلاثُ أولويَّات ثقافية للمدارس: مساعدة الطلاب على فهم ثقافاتهم، وفهم الثقافات الأخرى، وتشجيع الشعور بالتسامح الثقافي والتعايش. ولتحقيق هذه الأهداف، تحتاج المدارس إلى مناهجَ دراسية ثريَّة واسعة الأفق، وليس مناهج فقيرة ضحلة، ولم تبدأ بعدُ حركةُ المعايير في التعامل مع هذه التعقيدات.

الاجتماعية

ينبغي أن يمكِّن التعليمُ الشباب من أن يصبحوا مواطنين نشطاء لديهم روح التعاطف.

كان العهد بالمدارس العامة لمدة طويلة أنها البوابة الذهبية للنجاح والثراء، بصرف النظر عن (الطبقة الاجتماعية أو ظروف الميلاد)[10]. وقد تحقق الحلم لبعض الناس ولم يتحقق لبعضهم الآخر؛ كانت الفجوة بين الأغنياء والفقراء تتسع عامًا بعد عام، ليس في أمريكا فقط، وكذلك كانت فجوة الإنجاز، لا سيَّما بالنسبة إلى الملوّنين.

أصبح سلم التعليم متداعيًا بالنسبة إلى من يعيشون في فقر، فالموارد المحدودة للغاية، وارتفاع معدلات تحوُّل المدرسين إلى وظائف أخرى، والمشكلات الاجتماعية المركَّبة تعني أن المدارس ليست -في كثير من الأحيان- بابًا لإنجاز أكبر، بل هي باب إلى طريق مسدود، ولم تفعل حركة المعايير شيئًا لمعالجة هذا الظلم، وفعلت كل ما يجعله يستشري.

ننتقل إلى قضية أخرى؛ إذ يهدف التعليم -في الأنظمة الديموقراطية- إلى تعزيز المواطنة الفاعلة؛ فأنا أعيش حاليًّا في لوس أنجلوس، وفي شهر يونيو عام 2013م، كانت ثمة انتخابات لاختيار عمدة، وهو أهم مسؤول في المدينة، وقد أنفق المرشحون الثمانية وأنصارهم نحو ثمانية عشر مليون دولار على حملاتهم الانتخابية المختلفة، ومع ذلك كان من اهتم بالذهاب للتصويت 16% فقط من 8,1مليون ناخب مسجل في لوس أنجلوس[11]. حدث هذا في دولة مات الناس فيها للحصول على حق التصويت، تمامًا مثلما حدث في دول أخرى، ومنها المملكة المتحدة.

في عام 1913م، وقع حادث غير عادي في ديربي إبسوم؛ إحدى المناسبات الرئيسة في موسم سباق الخيل في المملكة المتحدة، وكان أحد الجياد التي تخص الملك جورج منافسًا بارزًا، فبينما اقتربت الخيول من الأمتار الأخيرة في السباق، دخلت امرأة شابة؛ إميلي ديفيسون، من تحت السياج الحديدي المحيط بحلبة السباق وجرت أمام حصان الملك وهو يعدو، فداس الحصان

عليها، وماتت بعدها بثلاثة أيام في المستشفى دون أن تستعيد وعيها، ولم يُعرف إذا كانت قد قصدت أن تموت أم لا، مع أن سبب وقوفها أمام حصان الملك أنَّ إميلي ديفيسون كانت أحد أعضاء حملة ضدَّ معاناة المرأة، وماتت لمنح المرأة حقها في التصويت.

بعد خمسين عامًا؛ في عام 1963م، ألقى مارتن لوثر كينج الابن خطابه التاريخي (لديَّ حلم) في واشنطن العاصمة، ووضع رؤية للديموقراطية التي يمكن أن تحظى -معنويًّا على الأقل- بموافقة حماسية من دولة أولياء الأمور المؤسسين؛ فقد نادى بديموقراطية شاملة ودائمة وتحويلية، وبعد خمسين عامًا كان الكثيرون ما يزالون محرومين حقَّ التصويت، والكثيرون ممن يتمتعون به اختاروا عدم استخدامه.

تعتمد المجتمعات الديموقراطية على قدرتها على جعل أغلبية الناس مواطنين فاعلين أمام صندوق الاقتراع وفي المجتمع، وصندوق الاقتراع هو أحدُ أدوات الديموقراطية، لكن في أنظمة ديموقراطية كثيرة، قلَّت حدَّتها بصورة خطيرة. وللمدرسة دور حيوي في غرس ذلك الإحساس بالمواطنة، ولن تستطيع تحقيق ذلك عن طريق تدريس مقررات أكاديمية عن التربية الوطنية، بل تحققه بأن تكون مكانًا لممارسة هذه المبادئ في التعامل اليومي.

الشخصية

ينبغي أن يُمكِّن التعليمُ الشبابَ من التعامل مع عالمهم الداخلي ومع العالم حولهم على حد سواء.

التعليم قضية عالمية؛ وهو أيضًا قضية شخصية جدًّا، ولن يتحقق أي هدف من الأهداف الأخرى إذا نسينا أن التعليم يُعنى بإثراء عقول البشر وقلوبهم؛ فكثير من مشكلات نظم التعليم الحالية ترجع إلى الفشل في فهم هذه الفكرة الأساسية، فالطلاب كلهم أفرادٌ متميزون بآمالهم ومواهبهم وقلقهم ومخاوفهم ومشاعرهم وتطلعاتهم. وإشراكهم -بوصفهم أفراد- هو أساس رفع مستوى التحصيل.

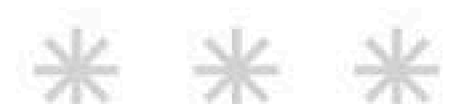
كلنا -بوصفنا بشرًا- نعيش في عالَمين؛ عالم منهما موجود سواء كنت موجودًا فيه أم لا؛ كان موجودًا قبل أن تأتي إليه، وسيظل موجودًا بعد أن ترحل عنه؛ هذا هو عالم الأشياء والأحداث والآخرين؛ إنه العالم الذي يحيط بك. وثمة عالم آخر يوجد لأنك موجود: عالم أفكارك الخاصة

ومشاعرك وتصوراتك، العالم الذي يوجد بداخلك؛ يظهر هذا العالم للوجود عندما تأتي أنت، وسوف ينتهي بنهايتك. ولا نعرف العالم من حولنا إلا بوساطة هذا العالم الداخلي، عن طريق الحواس التي ندركه بها، والأفكار التي يمكننا أن نفهمه خلالها.

اعتدنا في الثقافات الغربية على التمييز الصارم بين هذين العالَمين؛ بين التفكير والشعور، وبين الموضوعية والذاتية، وبين الحقائق والقيم، وقد ثبت -كما سنناقش لاحقًا- أن هذا التمييز لا يوثق فيه كما يبدو؛ فما نكوِّنه من أفكار عن العالم الذي يحيط بنا يمكن أن يتأثر بشدة بمشاعرنا الداخلية، وما نشعر به يمكن أن يتشكل بصورة حاسمة بمعرفتنا وتصوراتنا وخبراتنا الشخصية، وتتشكل حياتنا بالتفاعلات المستمرة بين هذين العالمين، فكل منهما يؤثر في ما نراه ونفعله في الآخر.

يركز المنهج الدراسي التقليدي بالكامل تقريبًا على العالم من حولنا، ولا يُرعي انتباهًا يذكر للعالم الداخلي، ونحن نرى نتائج ذلك كل يوم في شعور الطلاب بالضجر، وعدم الانتماء، والضغط، والتنمر، والقلق، والاكتئاب، والتسرب؛ هذه قضايا إنسانية وتتطلب استجابات إنسانية.

كما ناقشنا في كتاب **العنصر**، فإن ما يسهم به الناس في العالم من حولهم يرتبط تمامًا بكيفية تعاملهم مع عالمهم الداخلي. وثمة أمور نود أن يعرفها الطلاب كلهم، ويفهموها ويصبحوا قادرين على القيام بها بسبب تعليمهم، لكن لديهم أيضًا أنماط متفردة لمواهبهم ورغباتهم وميولهم، ويجب أن يعتني التعليم بهذه الأمور أيضًا؛ لجعل التعليم صبغة شخصية تداعياتٌ على المنهج الدراسي والتدريس والقياس، ويشمل تحولًا في ثقافة المدارس. فماذا ستكون صورته عند التطبيق؟



الفصل الثالث

تغيير المدارس

هل تصدق؟ كان أمس آخرَ أيام المدرسة، فماذا تريد أن تفعل؟ هذا ما يقوله دائمًا كين دانفورد Ken Danford الذي شارك في تأسيس مركز نورث ستار للتعلم ذاتيِّ التوجيه للمراهقين في هادلي، بولاية ماساتشوستس، للشباب الذين يريدون أن يتعلموا، لكنهم وجدوا في المدرسة الإحباط والاغتراب وغياب الإلهام، فماذا سيكون ردهم عندما يقول لهم كين: إنهم لم يعودوا مضطرين إلى الذهاب إلى المدرسة بعد الآن؟ قال لي: إنهم يذهَلون، ويقولون أشياء مثل: فعلًا؟ وهل -لو فعلنا ذلك- نحتفظ بحقنا في الذهاب إلى الجامعة والحصول على وظيفة، ونحتفظ بحب الناس؟ لم يقل لهم ذلك أحد من قبل.

لم يبدأ كين مساره بتحطيم المعتقدات السابقة. فقد التحق بالجامعة ليكون معلمًا، وشغل وظيفة في مدرسة للمرحلة متوسطة في أمهيرست، بولاية ماساتشوستس. وكان دائمًا محبًّا للمدرسة، فلم يكن مُعَدًّا لما اكتشفه عندما بدأ يقف أمام الصفِّ: «كان أمرًا مخيفًا، فهؤلاء الأطفال لم يرغبوا أن يكونوا في المدرسة، وكنت أحاول أن أعرض عليهم تاريخ الولايات المتحدة الذي لا يريدون تعلمه، وكنت أقرأ عليهم قانون مكافحة الشغب: (إذا لم تتعلم تاريخ الولايات المتحدة في الصف الثامن، فلن تستطيع أن تفعل أي شيء)، كنت أصف نفسي بالغباء إذ أقول ذلك الكلام، وكنت أتجادل معهم حول ارتداء القبعات، والتأخير، والطلبات المتكررة للذهاب إلى دورة المياه، وإن لم أكن صارمًا في هذه الأمور فسأتعرض للمساءلة في المدرسة؛ لم أتحمل ذلك، ولم أستطع أن أتحدث عن هذه الأمور بجدية لهؤلاء الأطفال، وأن أصنع من الحبة قبة.

قرأت كتاب **دليل تحرُّر المراهقين** الذي يصف التعليم المنزلي وعملية محو أثر التعليم المدرسي بأنهما عالَما غير الملتزمين بالتعليم المدرسي، الذين قالوا: لابد أن أفعل شيئًا نافعًا في حياتي فورًا، فليس لديَّ يوم واحد أضيعه، ولن أنتظر حتى أبلغ الثامنة عشر لأبدأ، سأبدأ الآن. وقد تبين أن من يفعلون ذلك، ويبدؤون بمعانقة الحياة فورًا ينجحون، فبدأت أتساءل: ما الذي يترتب على عدم الذهاب إلى المدرسة؟ وماذا لو سألتهم عما يريدون أن يتعلموه؟وهل تريدون أن تكونوا هنا اليوم؟ وأين تريدون أن تذهبوا؟ ومع من؟ ولأي مدة؟ هل ترفضون دراسة التاريخ معي؟ حسنٌ، لا تدرسوا التاريخ معي. لا تريدون أن تقرؤوا؟ إذن لا تقرؤوا. كيف نفعل ذلك؟ نفعله بإبداع شيء مغاير للمدرسة، ربما بإنشاء مركز مجتمع أو برنامج أو بأن أقول للناس: إنني أنوي مساعدتكم أنتم وآباءكم في أن تكونوا مسؤولين عن حياتكم، وسيكون لدينا هذا المكان المريح المبهج، ولكم أن تأتوا إليه بالقدر الذي تحبون، قلَّ أو كثُر، ولكم أن تفعلوا ما تريدون وأنتم هنا، ما دمتم مهذبين، ولكم أن تأتوا وتذهبوا كما تشاؤون، هل تصدقون؟ على الأرجح سيكون ناتج هذا طيبًا».

يساعد مركزُ نورث ستار المراهقين على اكتشاف الشغف بالتعلم الذي أزيح عن الطريق، أو أُطيح به في مسارهم (إنَّ كين وزملاءه حريصون كثيرًا على عدم تسميته مدرسة؛ لأنه ليس معتمدًا بصفته مدرسة). ورغم أن المركز ليس مدرسة نظامية، فإنه يؤدي وظيفة المدرسة على نحو شديد الفاعلية؛ نورث ستار هو في الأساس للمراهقين المسجلين في مدارس الذين يشعرون بالبؤس، ولا يريدون أن يذهبوا إليها، بعضهم يحصلون على أعلى الدرجات، وبعضهم لديه هوايات، وبعضهم لا يميزون بين التمرة والجمرة، ويعانون مشكلات جمة.

ثمة شيء مفيد في ترك الناس على طبيعتهم - في السماح لهم بالاختيار لأنفسهم - فهذا شيء شديد العمق، لم يكن عندنا احتمال لفهم ذلك عندما كنا ندرِّس، ففي سؤال: ماذا تريدون أن تفعلوا؟ وماذا تريدون مني للمساعدة؟ الواقع أنهم لا يعرفون حتى الآن، لذلك ينبغي أن يفعلوا كل شيء حتى يصلوا إلى هذه المعرفة، وربما شملت الأشياء التي يفعلونا أن يقولوا: (لا) لكل شيء، وأن يفرغوا حياتهم تمامًا، وأن يروا ماذا سيحدث إن لم يفعوا شيئًا لمدَّة من الوقت؛ فهذه متعة سامية.

قد يبدو الأمر أن مركز نورث ستار يختصر الطريق للمتسربين من المدارس، لكن العكس هو الصحيح؛ فأغلب المشاركين في نورث ستار يلتحقون بالجامعات، بما فيها معهد ماساتشوستس

للتكنولوجيا إم. آي. تي. MIT، وبراون Brown، وسميث Smith، وجامعة كاليفورنيا بلوس آنجلوس UCLA، وكولومبيا Columbia، وغيرها[1]. بالإضافة إلى ذلك يعدُّ مديرو القَبول في الجامعات المشاركةَ في نورث ستار ميزة؛ لأن شباب نورث ستار لهم تاريخ في توجيه الذات، ويتَّسمون بالفضول الفكري، ويعطي كين مثالًا مميزًا جدًّا.

«كان لدينا طالب جاء إلينا وهو في الصف السابع، بعد تعليم منزلي؛ كان يتردد على المكان، ويتحدث إلى الناس، ويحاول أن يجعل حياته منفتحة، فيأتي حاملًا كتب الرياضيات الثقيلة، ويقصد معلمه هنا. وفي سن الخامسة عشر، سجل في مادة التفاضل في كلية المجتمع ونجح فيها بتفوق، وكان عليه أن يذهب إلى جامعة ماساتشوستس ليدرس مادة التفاضل 2، ونجح فيها بتفوق، والتحق بصفين دراسيين آخرين في الصيف بجامعة ماساتشوستس في مقررين للدراسات العليا في التفاضل؛ كان قد بلغ السادسة عشرة في ذلك الوقت، ولا يستطيع أن يلتحق بالصفوف الدراسية التي يريدها بوصفه طالبًا من الخارج، فإذا به يذهب إلى مكتب الالتحاق، ويقول: اسمع يا سيدي، أنا في السادسة عشرة، ولم أدرس أربع سنوات هنا وثلاث سنوات هناك، ولم أجتز أيًّا من اختبارات الكفاءة الدراسية «SAT Scholastic Aptitude Test، وكلُّ ما أعرفه أنني أريد أن ألتحق بجامعة ماساتشوستس؛ لأسجل في هذه الصفوف المتقدمة في الرياضيات، فألحقوه ببرنامج الكومنولث، وهو البرنامج المخصص للطلاب المتفوقين، وعندما بلغ العشرين، تخرج وهو يحمل شهادة تخصصية في كل من الرياضيات واللغة الصينية».

ليست خبرات طلاب نورث ستار كلها مثل حالة هذا الطالب، لكنهم عادة ما يجدون مستوى من التفاعل والارتباط لا يجدونه قط في المدرسة التقليدية، وهم في المعتاد يتركون المركز وهم مستعدين لأن ينجزوا شيئًا إيجابيًّا في حياتهم، وقد أدى نموذج نورث ستار إلى إنشاء برنامج (المتعلمين المتحررين)، وهو برنامج تواصلي يساعد الآخرين على إنشاء مراكز على غرار نموذج نورث ستار[2].

يؤمن كين ومركز نورث ستار بأن التعلم يأتي في صور وأحجام متنوعة، وأن الأطفال لا يمكن أن يتعلموا جميعًا بطريقة واحدة، وأنه عندما يكون التدريس للطلاب بالطريقة الأنسب لأسلوب تعلمهم، ولأكثر ما يهتمون به، فإنهم يحققون قفزات ضخمة. فمع أن نموذج المركز غير تقليدي، فإن نجاحه يشير إلى وجود حاجة إلى أن تفكر كل مدرسة بطرائق جديدة لخدمة طلابها.

قواعدُ بمساحة من الحرية

كثيرًا ما أسمع الناس يقولون أشياء من مثل: ترغب منطقتنا تمامًا في الاهتمام بالاحتياجات الفردية لطلابنا، لكن الحكومة الفيدرالية أو حكومة الولاية لا تسمح لنا، وبالتأكيد -كما ذكرنا من قبل- فإن برامج الولاية والبرامج الفيدرالية التي تركز على المناهج المعيارية المقنَّنة، والاختبارات المقنَّنة عالية الخطر* standardized curriculums high-stakes testing تفرض قيودًا صارمة على مرونة النظم المدرسية المحلية، ومن الأشياء التي سنذكرها لاحقًا ضرورة ممارسة الضغوط لإحداث تغيرات جذرية في هذه السياسات.

من اللازم كذلك إحداث تغيرات داخل بنية النظام نفسه؛ فكما أثبتت لوري بارون التي التقينا بها في الفصل الأول، عمليًّا في سموكي رود، وكما تدلل أمثلة أخرى كثيرة في هذا الكتاب، فثمة مساحة للمناورة والابتكار موجودة بالفعل وقائمة على الأصول الأربعة للتعليم العضوي.

يوجد فرص لإحداث تغير داخل كل مدرسة، حتى لو بلغ الاهتمام فيها بالاختبارات عالية الخطر درجة متطرفة؛ فالمدارس تفعل أشياء لمجرد أنها اعتادت على فعلها. إن ثقافة أي مدرسة تشمل العادات والأنظمة التي يتبعها من يعملون فيها كل يوم، وكثير من هذه العادات إرادية وليست قهرية، مثل تقسيم التدريس حسب الفئات العمرية، أو جعل مدة الحصص متساوية، أو استخدام الأجراس لتحديد بداية الحصص ونهايتها، أو جعل الطلاب يجلسون جميعًا في مواجهة اتجاه محدد وأمامهم المعلم في صدر الصف، أو تدريس الرياضيات فقط في حصة الرياضيات والتاريخ في حصة التاريخ، وما إلى ذلك، لكن كثيرًا من المدارس، ومنها عدد كبير تواجه ظروفًا معاكسة، ومشكلات ضخمة استخدمت هذه المساحة للابتكار داخل المنظومة وحققت نتائج ملهمة؛ إن الابتكار ممكن بالفعل بسبب صورة النظام الذي يتبعه التعليم حاليًّا.

قصة نظامين

قلت سابقًا إن إحداث تحول في أي موقف يلزمه ثلاث صور من الفهم، هي: نقد الأحوال القائمة، ورؤية ما ينبغي أن تكون عليه، ونظرية تغيير توضح كيفية الانتقال من صورة إلى

---

* التي يترتب عليها نتائج مصيرية للطالب. (المترجمة).

أخرى، وسأضرب مثالين من حركات الإصلاح القومية التي تختلف اختلافًا جوهريًّا في النقاط الثلاث، وكان لها نواتج تختلف عن بعضها.

في عام 1983م، أصدرت وزارة التعليم الأمريكية تقريرًا عن التعليم أحدث جدلًا سياسيًّا وعامًّا. كتب تقرير **أمة في خطر** هيئةٌ من كبار رجال التعليم والسياسيين وكبار رجال الأعمال، وحذر التقرير من أن معايير التعليم العام الأمريكيةمتدنية تدنيًّا كارثيًّا ومستمرة في التدني، وقد كتب مؤلفو التقرير يقولون: نبلغ الشعب الأمريكي أننا برغم ما لدينا من فخر مستحق بما حققته مدارسنا وكلياتنا عبر التاريخ، وما أسهمت به في نهضة الولايات المتحدة ورفاهية شعبها، فإن المؤسسات التعليمية في مجتمعنا في الوقت الحاضر تتآكل بفعل مدٍّ من انخفاض المستوى الذي يهدد مستقبلنا نفسه دولةً وشعبًا، فما لم يكن ليخطر على بال في جيل مضى، بدأ يظهر، فآخرون لحقونا، وتفوقوا على إنجازاتنا التعليمية؟ وفي مقارنة صادمة واصل التقرير القومي: لو حاولت قوة أجنبية غير صديقة أن تفرض على أمريكا الأداء التعليمي المتدني القائم حاليًّا؛ فلربما عددنا ذلك عملًا حربيًّا، لكن الحال يقول: إننا سمحنا أن يحدث هذا لنا[3].

كانت الاستجابة شديدة، فقد قال الرئيس ريجان: إن هذا الوعي العام -والعمل العام، كما أرجو- كان ينبغي أن يبدأ منذ زمن .... إن هذه البلاد قامت على الاحترام الأمريكي للتعليم ... وتحدينا الآن هو خلق موجةٍ أخرى من الحماس لهذا النهم للتعليم الذي يتميز به تاريخ أمتنا[4]. في السنوات اللاحقة أُنفقت مئات الملايين من الدولارات على مبادرات لرفع المعايير في المدارس الأمريكية، وقد اختار الرئيس كلينتون -بعد انتخابه- التحدي التعليمي، وأعلن أنه جوهر إستراتيجيته الإصلاحية، وهو مبادرة جولز 2000 (أهداف 2000)، وهي مبادرة قومية للوصول إلى إجماع بشأن ما ينبغي تدريسه في المدارس، وفي أي العلوم وفي أي الأعمار. وتحت قيادة وزير التعليم ريتشارد رايلي، أنشئ برنامج لوضع معايير قومية تتبعها الولايات بما تتبنى من طرائق، وبرغم طموحات مبادرة أهداف 2000 وإنجازاتها، فقد ضعفت في مواجهة معارضة ولايات كثيرة، قالت: إن الحكومة الفيدرالية لا تملك أن تملي عليها ما ينبغي أن تفعل مدارسها.

بدأ جورج دبليو بوش -بعد انتخابه في عام 2000م- تطبيق قانون عدم حرمان أي طفل الذي فتح الباب لحجم إنفاق ضخم من المال والوقت والجهد، وانتشار ثقافة الاختبار والتقنين المعياري القومي، وقد اتبعت إدارة أوباما هذه الإستراتيجية إلى حد بعيد، وكانت النتائج في

المجمل غالبًا بائسة، ما زالت الولايات المتحدة -في لحظة كتابة هذه السطور- تكافح معدلات عالية من الفشل في التخرج، ومستويات لم تكد تتغير من معرفة القراءة والكتابة والحساب. وحالةً عامة من الاستياء بين الطلاب، والمعلمين، وأولياء الأمور، وكبار رجال الأعمال، وصانعي السياسة. وبغض النظر عن نواياهم الحسنة، فإن كثيرًا من المبادرات الإصلاحية في الولايات المتحدة لم تنجح حتى فيما حددته من أطر، ولن تحقق النجاح ما دامت تستند إلى تصور مغلوط.

إن النقد الذي تقوم عليه حركة الإصلاح المعتمدة على المعايير ينص على أن المعايير الأكاديمية التقليدية متدنية وينبغي الارتقاء بها، أما الرؤية فهي لعالم ترتفع فيه المعايير الأكاديمية جدًّا، فيحصل فيه أكبر عدد من الناس على درجات جامعية، ومن ثم تختفي البطالة. وأما نظرية التغيير فهي أن أفضل طريقة لتنفيذ ذلك هي التفصيل الشديد للمعايير، والتركيز الصارم عليها بوساطة عملية آمنة لاختبار معياريٍّ مستمرة.

تختلف القصة في فنلندا اختلافًا يكاد يكون تامًّا؛ إذ تحتل فنلندا بصورة منتظمة قمة قائمة التفوق في اختبارات «بيسا» في الرياضيات والقراءة والعلوم، وهي تحقق ذلك منذ بداية تطبيق هذه الاختبارات في عام 2000م، لم يكن هذا هو الحال دائمًا، فقد كان النظام الفنلندي في أزمة منذ أربعين عامًا، لكن فنلندا لم تختر طريق الاختبار والتقنين المعياري؛ بل قامت إصلاحاتُها على مجموعة مختلفة تمامًا من الأسس.

يُشترط على المدارس الفنلنديَّة كلها أن تتبع منهجًا واسعًا متوازنًا يشمل الفنون والعلوم والرياضيات واللغات والإنسانيات والتربية البدنية، لكن المدارس والمناطق التعليمية لها مجال حرية واسع في كيفيَّة التطبيق، وتعطي المدارسُ الفنلندية أولويةً كبيرة للبرامج العملية والمهنية وتنمية الإبداع في المدارس، وقد وضعت فنلندا استثمارات ضخمة في تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم، مما جعل التدريس مهنة آمنة ذات مكانة عالية، ويملك مديرو المدارس مجال اختيار واسعًا في كيفية إدارة مدارسهم، بالإضافة إلى أنه تحت أيديهم دعم مهني تخصُّصيٍّ ضخم، وتشجع فنلندا المدارس والمعلمين على التعاون لا التنافس، عن طريق التشارك في المصادر والأفكار والخبرات، وتشجع المدارس على إقامة علاقات وثيقة بمجتمعاتها وبأولياء الأمور، وأفراد آخرين في عائلات طلابها[5].

تحقق فنلندا بانتظام مستويات عالية من التحصيل بالمقاييس الدولية كلها، برغم عدم وجود اختبار معياري، وعدم تطبيق سوى اختبار واحد في نهاية المرحلة الثانوية، ولا تستخدم المدارس الفنلندية هذه الأشياء، بالإضافة إلى تحقيق مستويات عالية، وتحقق هذه المدارس مستويات عالية؛ لأنها لا تتبع هذه الأشياء. والنظام ناجح إلى درجة أن الزائرين من أنحاء العالم جميعها يحجُّون إلى فنلندا ليفهموا المعجزة التعليمية التي تحدث هناك، فهل حقق النظام الفنلندي الكمال؟ بالطبع لا؛ إنه يتطور مثل النظم العضوية كلها، وفي المجمل، ينجح التعليم في فنلندا، بينما تفشل فيه نظم أخرى كثيرة فشلًا كارثيًّا.

قد يقول قائل: إن المقارنات بين فنلندا والولايات المتحدة ليست واقعية، فعدد سكان فنلندا خمسة ملايين ونصف المليون نسمة، وعدد سكان الولايات المتحدة 314 مليون نسمة، وفنلندا بلد صغير تبلغ مساحته 130 ألف ميلٍ مربع، بينما تشغل أمريكا نحو 4 ملايين ميلٍ مربعٍ، وهذا كله صحيح، لكن المقارنة ما زالت مقبولة.

ينظَّم التعليم في أمريكا في الأساس على مستوى الولاية، ومن بين خمسين ولاية في أمريكا توجد ثلاثون عدد سكانها يماثل عدد سكان فنلندا أو يقل عنها، عدد سكان أوكلاهوما يقترب من أربعة ملايين، ولا يزيد كثيرًا في فيرمونت على 600 ألف نسمة، وهكذا. لقد كنت في وايومينغ منذ مدَّة قصيرة، وظننت -بسبب ما رأيته هناك- أنه لا يوجد غيري فيها، وحتى في الولايات الأعلى سكانًا، لا تتم الحركة الحقيقية إلا على مستوى المنطقة التعليمية. يوجد في الولايات المتحدة قُرابة 16 ألف منطقة تعليمية، وخمسون مليون طفل في سن التعليم تقريبًا، ما يجعل المتوسطات أكثر قليلًا من ثلاثة آلاف طالب في كل منطقة تعليمية، معنى ذلك أن عدد الطلاب بها أقلُّ كثيرًا من فنلندا.

ليس القصد هنا أن يتعلم صانعو السياسة الأمريكيون التحدث باللغة الفنلندية، وتغيير أسماء عواصم الولايات إلى نيوهلسنكي، فثمة اختلافات كبرى بين فنلندا والولايات المتحدة في مجالات أخرى، وتتمتع فنلندا من الناحية الثقافية بقدر أكبر كثيرًا من التجانس من بعض الولايات الأمريكية (وليس كلها). تختلف البلدان في الثقافات السياسية والموقف تجاه الضرائب والرعاية الاجتماعية، ومع ذلك فإن المبادئ التي اعتنقتها فنلندا لإحداث تحول في التعليم، يمكن أن تُحدِث -وهي تُحدِث بالفعل- تحولًا في سياقات ثقافية أخرى بما فيها الولايات

المتحدة. وتؤكد دراسات النظم التعليمية ذات الأداء المرتفع حول العالم أن هذه هي المبادئ والظروف الوحيدة التي تنجح فعليًّا.

التعايش مع التعقيدات

قلت إن أفضل طريقة للنظر إلى التعليم هي أن نعدَّه نظامًا صناعيًّا لكنه عضويٌّ، وهذا تحديدًا معروف باسم النظام التكيُّفيِّ المعقَّد، واسمحوا لي أن أفصِّل في هذه الفكرة قبل أن أواصل النقاش.

النظام مجموعة من العمليات المترابطة، تُحدِث أثرًا إجماليًّا. والنظم أنواع مختلفة من البسيط إلى المعقد؛ الرافعة نظام بسيط، فهي قضيب صلب على محور قريب من أحد الطرفين، وهي تحوِّل قوة مبذولة في الطرف الطويل إلى قوة أكبر في الطرف الأقصر. ومفتاح الكهرباء نظام بسيط، يسمح بمرور تيار الكهرباء أو يمنعه، ويؤدي المعالج الحاسوبي الدقيق الوظيفة نفسها.

يوجد نظم مركَّبة تتكون من عدد كبير من النظم البسيطة، يتم التنسيق بينها لتعمل معًا؛ فالحاسوب والسيارة والتلفاز والمفاعل النووي، كلها نظم معقدة تتكون من مئات، وربما آلاف، النظم البسيطة.

والنظم الحية مثل النباتات والحيوانات والبشر، ليست مركبة فقط بل معقدة؛ فالنظم كلها التي يتكون منها الكائن الحي تبدو منفصلة، لكنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا، وتعتمد على بعضها من أجل صحة الكائن الحي ككل؛ فالنباتات التي تمرض جذورها لا تزدهر ولا تظهر لها أزهار ولا ثمار سليمة، وإذا أصاب الجذور عطب، فإنه يطال النبات كله. ولا تعيش الحيوانات في صحة لمدة طويلة إذا كان بعض أعضائها فقط سليمًا؛ فهي تحتاج إلى أن تكون الأعضاء كلها في حالة طيِّبة نسبيًّا، حتى تعيش حياة طبيعية.

تتصف الأنظمة الحية بالقدرة على التطور والتكيُّف، فعلاقاتها بالبيئة الماديَّة حولها دينامية تكافلية؛ تملك الكائنات الحية أنواع الإمكانات كلها، في حالة من الكمون، ثم تظهر حسب ما يطرأ من ظروف، فإن حدث تغيُّر غير مؤاتٍ في بيئة، فربما يعاني الكائن الحي أو يموت، أو يتكيَّف مع التغيُّرات بمرور الزمن، وقد يتطورٍ إلى كائن آخر.

والإنسان نظام تكيُّفيٌّ معقَّد، جسمه شبكة متداخلة من العمليات الفيزيائية، كلها ضروري للصحة والبقاء، ويعتمد البشر -كغيرهم من صور الحياة الأخرى- على العالم من حولهم فيما يحتاجون من غذاء، فإذا تغيَّرت البيئة بسرعة كبيرة على نحو غير مؤاتٍ نتعرض للخطر، أو نتكيف مع التغير، فنغير طريقة حياتنا[5]، لكن الحياة الإنسانية ليست حياةً بدنية فقط، فقدرتنا على التكيف تتجاوز المسألة الغذائية، فنحن كائنات واعية نملك اختيار تغيير نظرتنا، وطريقة أدائنا.

النظم التعليمية نظم تكيُّفية معقّدة أيضًا. وهي معقدة من أوجه عدة؛ فهي تتكون من جماعات مصالح عدَّة، منها: الطلاب، وأولياء الأمور، والقائمون على التعليم، وأصحاب العمل، والمؤسسات المهنية والتجارية، والناشرون، وهيئات تنفيذ الاختبارات، والسياسيون وغيرهم. وثمة نظم متعددة داخلَ النظام في حالة تفاعل دائم مع بعضها، وهي تشمل: الخدمات الاجتماعية، والخدمات النفسية والإرشاد، والرعاية الصحية، والامتحانات، وهيئات إجراء الاختبارات، ولكل منها مصالحه الخاصة التي قد تتداخل، تقاطعًا أو تعارضًا، مع بعضها، تؤثر كل واحدة منها في غيرها بدرجات متفاوتة؛ فأصحاب العمل والسياسيون قد يكونون من أولياء الأمور، وقد يكون أولياء الأمور من القائمين على التعليم، وقد يكونون هم أنفسهم دارسين.

وثمة تنوع كبير داخلَ الأنظمة التعليمية وبينها، وبرغم أن كثيرًا من النظم القومية تتشابه في السمات الصناعية، فثمة مستويات مختلفة فيما يخص المواصفات المبدئية وعملية الضبط، وتوجد أنواع كثيرة من المدارس ذات الصبغة الدينية والمستقلة والانتقائية، والمدارس التي تتخصص في علوم محددة، وبعض البلاد بها مدارس خاصة قليلة، وبلاد أخرى بها أكثر.

أينما كانت المدارس ومهما كان نوعها، فكل مدرسة مجتمع حي، له علاقاته الفريدة وسيَره ومسؤولياته، ولكل مدرسة شعور خاص بها، وطقوس، وروتين، ومجموعة شخصياتها، وأساطيرها، وحكاياتها، ونكاتها الداخلية، وقواعدها السلوكية، وثقافات فرعية كثيرة بين الأصدقاء والمتناحرين؛ فالمدارس ليست حرمًا معزولًا عن اضطرابات الحياة اليومية؛ بل إنها تندمج في نسيج العالم حولَها على كل وجهٍ ممكن. إن المدرسة الحية المتحركة يمكن أن تبثَّ الحياةَ في مجتمع كامل، وذلك بأن تكونَ مصدرًا للأمل والطاقة الإبداعية، وقد رأيت أحياء كاملة تزدهر بسبب حضور باعث للحياة لمدرسة عظيمة؛ إن المدارس الرديئة يمكن أن

تجفف منابع التفاؤل في الطلاب كلهم الذين يعتمدون عليها وأُسرهم، عن طريق تضييق فرص النمو والتطور.

وتتأثر ثقافة المدارس بالمناخ العام للتعليم، ومن ذلك قوانين الولاية والقوانين القومية والأحوال الاقتصادية، وتقاليد الثقافة السائدة وظروفها.

والتعليم، من هذه الأوجه كلها، نظام حيٌّ يتجلَّى في صور عدَّة كل يوم، في تصرفات الناس العاديين والمؤسسات، ولأن النظام التعليمي على هذا المستوى من التعقيد والتنوع، يمكن تغييره، وهو يتغير بالفعل.

في النظم الحية كلها، ثمَّة نزوع إلى اكتساب سمات جديدة استجابة لتغير الأحوال، وقد تكتسب هذه السمات الجديدة بوساطة تفاعل عناصر صغيرة تندمج معًا لتكون عنصرًا أكبر[6]، وفي مجال التعليم يوجد حاليًا عدد كبير من السمات التي نشأت حديثًا، وتحدث تغييرًا في السياق الذي تعمل فيه المدارس وما تحوي من ثقافات.

على سبيل المثال، يُحدِث انتشار التقنيات الرقمية بالفعل تحولًا في التدريس والتعلم في مدارس كثيرة[7]؛ ففي عام 2014م، كان يوجد قُرابة 7 مليارات جهاز متصل بالشبكة العالمية على كوكب الأرض، وهو التعداد نفسه لسكان الكرة الأرضية، وتضاعف العدد في عام 2015م، وحسب تقدير عام 2014م، ففي كل دقيقة على الإنترنت يُرسَل قُرابة 204 ملايين رسالة إلكترونية، ويُحمَّل 47 ألف تطبيق، و6 ملايين مشاهدة على فيسبوك، و2 مليون بحث على جوجل، و3000 تحميل لصورة، و100 ألف تغريدة، و 3,1 مليون مشاهدة على يوتيوب، وتحميل 30 ساعة فيديو جديدة[8]، وذلك في كل دقيقة، وتحتاج مشاهدة مقاطع الفيديو التي تمر من خلال الشبكة كلها، في كل ثانية إلى خمس سنوات.

يبيِّن ديف برايس في كتابه الرائع واسع المجال **دعوة للانفتاح** Open أن تزايد انتشار التقنيات الرقمية وتعقيدها، يحدث تحولًا في العالم الذي يتعلم فيه الطلاب وفي الوسائل التي يتعلمون بها[9]؛ فكل يوم تقريبًا تُستحدث وسائلُ للتعلُّم والعمل الإبداعي في المجالات كافة، وتستحدَث أيضًا برامجُ ومنصات تساعد على تهيئة التعليم لكل متعلِّم، وتيسِّر هذه التقنيات شراكات جديدة بين الطلاب والمعلمين والمتخصصين في مجالات أخرى كثيرة.

يبيِّن لنا مارك برينسكي وجين ماكونيغال وغيرهما بصورة مقنعة أن ديناميات الألعاب الرقمية وجمالياتها يمكن إدارتها، وتحقيق نتائج قوية تبث الطاقة والحياة في التعلم خلال المنهج التعليمي كله[10]، وفي الوقت نفسه تتيح تقنيات الهواتف النقالة التعليم لتجمعات سكنية لم تكن يتاح لها من قبل على الإطلاق، كالمناطق الريفية في إفريقيا ومنطقة الأوقيانوس (أسترالاسيا) وأمريكا الجنوبية، وسنرى فيما بعد كيف استخدمت سيلفينا غيفيرتس الحواسيب الصغيرة (نوتبوكس)؛ لمساعدة الأطفال الفقراء في بيونس آيريس حتى صار لديهم شغف بالتعلُّم.

لا تقف التغيرات عند حد التكنولوجيا، فمع انتشار الشعور بالاستياء وما تحدثه الاختبارات المعيارية من حالة إحباط، بدأت المدارس والمجتمعات بمقاومتها؛ فأولياء الأمور المنزعجون من آثار التعليم الصناعيِّ في أبنائهم، يتجهون على نحو متزايد إلى تولِّي الأمور بأنفسهم، والآن توجد حركة تؤيد التعليم المنزلي وإزالة آثار التعليم المدرسي، صغيرة لكنها قوية.

يكتشف خريجو الجامعة أن قيمة الشهادات التي حصلوا عليها أقل مما تصوروا، لذلك بدأ الطلاب يعيدون النظر في مسألة التحاقهم بالجامعة، ويبحثون جادين عن بدائل أخرى، ومع انصراف الطلاب المحتملين عن الكليات والجامعات، بدأت هذه المؤسسات تكتشف أن جاذبيتها القديمة آخذة في التراجع، ونتيجة لذلك فإنهم ينشئون نماذج جديدة. سنبين فيما بعد كيف تواجه جامعة كلارك في ماساتشوستس هذا التحدي باقتدار.

في ما يأتي أمثلة قليلة عن تغيُّر التعليم وتكيُّفه مع ازدياد تفاعل التقنيات والقيم الثقافية، وثمة أمثلة أخرى كثيرة، ولهذه الأسباب كلها فخير موقع للتفكير في كيفية تغيير التعليم هو الموقع الذي أنت فيه، فإذا غيَّرت خبرات التعليم لدى من يعملون معك، استطعت تغيير رؤيتهم للعالم، وبهذا يصبحون جزءًا من عملية تغيير أوسع وأكثر تعقيدًا في التعليم بصورة كلية؛ كان ذلك هو المبدأ الذي ألهم كين دانفورد ليؤسس نورث ستار، وهو ينطبق على الأمثلة الأخرى كافة التي نعرضها في كتابنا هذا، وأيضًا كان هو المبدأ وراء نجاح مشروع **الفنون في المدارس** الذي توليت إدارته في المملكة المتحدة. وسأشرح -باختصار- هذا الأمر؛ لأنه قد يساعد على تحديد ظروف التغيير في مدرستك أو نظامك المحلي.

قصة مشروعين

شاركت في بداية حياتي المهنية في مشروعين لهما أهداف متشابهة، لكن آثارهما كانت شديدة الاختلاف؛ كانت أول وظيفة حقيقية -أي مدفوعة الأجر لي في مجال التعليم- في منتصف السبعينيات؛ إذ كنت أحد ثلاثة أعضاء في الفريق الأساسي لمشروع بحثي قومي عن دور الدراما في المدارس، واسمه دراما 16-10؛ كانت دراستي للدكتوراه عن الموضوع نفسه؛ لذا كانت وظيفتي وظيفة الأحلام، لا سيّما أنني كنت أتقاضى أجرًا حقيقيًّا عن هذا العمل، كان مجلس المدارس يمول المشروع، وكانت الهيئةَ القومية الرئيسة وقتها هي المسؤولة عن تطوير المناهج في المملكة المتحدة.

حدث توسع سريع في العقدين السابقين على المشروع في الدراما داخل المدارس، كان في كثير من المدارس أقسام للدراما، ومعلمون متخصصون، واستوديوهات ومسارح، وكانت أغلب المناطق التعليمية فيها مستشارون للدراما بدوام كامل وبعضهم كان معه فرق من المعلمين المستشارين، وكانت الأقسام المتخصصة في الجامعات والكليات تقدم برامج تدريبيَّة للمعلمين بدوام كامل في مجال الدراما. وكان جدلٌ واسع يدور حول القيمة الحقيقية للتعليم الدراميِّ وأفضل ممارساته؛ كانت مهمتنا أن نلقيَ نظرةً فاحصة على ما كان يفعله معلمو الدراما في المدارس فعلًا، وأن نقدِّم توصياتنا للتطوير المستقبلي.

اخترنا ست مناطق تعليمية فيها برامج دراما متطورة، وعملنا بصورة لصيقة مع ثلاث مدارس، إضافة إلى مستشاري الدراما المحليين في كل منطقة؛ في العام الأول قمنا بزيارات منتظمة لمدارسنا، وأجرينا دراسات حالة تفصيلية لعمل معلمي الدراما مع طلابهم، وأجرينا لقاءات على المستويين الإقليمي والقومي حول قضايا في تعليم الدراما، وأدرنا سلسلة من (ورش) العمل مع الإقامة للمستشارين والمعلمين في المشروع كلهم، ليتشاركوا الممارسات والرؤى.

في السنة الثانية، عملنا على تأليف كتاب **التعلم بوساطة الدراما** الذي يضع إطارًا فكريًّا للدراما في المدارس وسلسلة من التوصيات العملية، قام مجلس المدارس بتمويلنا لعام ثالث لننشر ما توصلنا إليه بوساطة برنامج قومي مكون من (ورش) عمل ودورات دراسية ومؤتمرات.. وانتهى التمويل بعد العام الثالث، وانتقلنا جميعًا إلى أشياء أخرى، فماتت أنشطة المشروع.

اتبع المشروع الإجراءات الكلاسيكية من بحث ثم تطوير ثم نشر. دخلنا المدارس لنعرف ما يجري، ووضعنا أطروحاتنا ثم نشرناها على العالم، وكان لعملنا أثر كبير في المدارس في أنحاء المملكة المتحدة كلها، وواصلت آثاره الانتشار بعد أن أغلقنا المكتب، ومع أننا ساعدنا على إنشاء روابط مهنية عدَّة لدعم معلمي الدراما، فلم يكن ثمة هيئة محددة لمواصلة العمل في المشروع نفسه، فقد كان برنامجًا محدودًا مما جعل أثره محدودًا.

أما مشروع **الفنون في المدارس** فكان له شأن آخر.

في أواخر الثمانينيات، أصدرت الحكومة المحافظة برئاسة مارجريت تاتشر قانونًا يقدم منهجًا قوميًّا للمدارس في إنجلترا؛ كان قانون إصلاح التعليم Education Reform Act- (ERA لعام 1980م زلزالًا في التعليم البريطاني، قبله كان للمدارس أن تعلُّم ما تشاء، وعمليًّا كان لديها غالبًا مناهج متشابهة، وكانت نظريًّا هيئات حرة. وضع قانون إصلاح التعليم نهاية لذلك كله، فقد كان يجري الإعداد لمنهج قومي منذ مدة، وكانت حكومة حزب العمال السابقة هي المحرك الأصلي له. بقي ذلك حتى عام 1984م، عندما أحدثت أزمة النفط في الشرق الأوسط موجةً من الصدمات في الأنظمة الاقتصادية الغربية، يضاف إلى ذلك ارتفاع مستويات البطالة، ما جعل رئيس الوزراء، العمَّالي جيمس كالاهان يقول حينها: إنه ينبغي أن لا تترك المدارس لتفعل ما تريد. وأصرَّ على الوصول إلى قدر من الاتفاق على الأولويات القومية التي ينبغي مراجعتها في التعليم.

ومع اقتراب عام 1988م، أصاب العديدَ من الناس الخوفُ من أن يكون المنهج الجديد شديد الضيق والنفعية، وانزعج بعضهم من إزاحة الفنون تحديدًا إلى الأطراف. وبوصفها ضربة استباقية، أنشأت مؤسسةُ كالوستي غولبنكيان Calouste Gulbenkian مفوضيةً على المستوى القومي؛ لمراجعة مكانة الفنون في التعليم، وقد قمت مع آخرين بعملية البحث، وكتابة التقرير للمفوضية بعنوان **الفنون في المدارس: الأسس والممارسة والاحتياجات**.

كتبنا التقرير واضعين أربعة أهداف في أذهاننا؛ الأول: أن نجعل الفنون جزءًا جوهريًّا من الجدل المحتدم في المملكة المتحدة بشأن مستقبل التعليم، وحتى هذه اللحظة لم تكن الفنون جزءًا من النقاش في أثناء صياغة المنهج القومي. والثاني: إظهار أهمية الفنون على نحو واضح لصانعي السياسات على المستويات كافة. وكان هدفنا الثالث: تحديد المشكلات، العملية

وغيرها، التي تواجه تطور **الفنون في المدارس**. والرابع: طرح خطة عمل قابلة للتنفيذ للمدارس وصانعي السياسة.

كان نشر تقرير **الفنون في المدارس** سببًا في ظهور مدى واسع من المشروعات، تشمل المؤتمرات والبرامج الاستطلاعية والدورات التدريبية في أثناء الخدمة، وقد كان سببًا في نشأة فهم جديد لأهمية الفنون بوصفه جزءًا من السياسة الاجتماعية خارج المدارس للشباب خاصة، وبالنظر إلى تأثير التقرير طُلب إليَّ تصميم مشروع قومي، ثم إدارته لمساعدة المدارس على تطبيق التوصيات.

وفي أثناءَ تنفيذ ذلك، كنت حريصًا على مشروع دراما 16-10، وهو مشروع محدود لكنه مهم، لذلك أنشأت مشروع **الفنون في المدارس** على نموذج مختلف تمامًا للتغيير؛ فلم يكن الهدف مجرد الترويج لتوصيات التقرير، بل تمكين المدارس من تطبيقها عن طريق إحداث تحول فيما كان يحدث داخل الصفوف مع طلابها ومعلميها ومجتمعاتها. وعلى مدار السنوات الأربع اللاحقة، ساعد المشروع على إنشاء شبكة قومية للابتكار في المدارس ضمَّت أكثر من ستين منطقة تعليمية وثلاث مئة مدرسة، وألفي معلم، وغيرهم من المتخصصين. وكانت فوائده للمدارس سريعة وواسعة النطاق وشديدة الأهمية ومستدامة؛ فبعد ثلاثة عقود من تنفيذه مازلت أسمع من الناس كلامًا عن أثر المشروع في مدارسهم وفي ممارستهم الشخصية.

كان مشروع (دراما -10) برنامجًا نافعًا، لكنه أحدث تغيرًا محدودًا، وقد أحدث مشروع **الفنون في المدارس** تغييرًا أوسع وأدوَم؛ لماذا كان أحد المشروعين أشد تأثيرًا من الآخر؟ كان الأمر يتعلق بطريقة تصميم البرنامجين وتنفيذهما؛ ففي المشروع الأخير، تعاملنا مع المدارس بوصفها نظمًا معقدة وتكيُّفية، وكان معنى ذلك مراعاة عناصر النظام المختلفة المتداخلة.

حَدَّدت كلُّ منطقة تعليمية في مشروع **الفنون في المدارس** مجموعةً من المدارس المشتركة بوصفها المواقع الرئيسة للابتكار، وكوَّنوا مجموعةً استشارية محلية لدعم العمل في المدارس وإرشاده، لتدعو إلى المشروع على المستوى المحلي، وتهيئ أفضل مناخ لنجاحه. ضمت المجموعات الاستشارية صانعي السياسات التعليمية، وأعضاء في المنظمات الثقافية المحلية وهيئات التمويل وكبار رجال الأعمال.

لم يَحلَّ مشروعُ **الفنون في المدارس** مشكلة تهميش التربية الفنية، فما زالت التربية الفنية تتعرض لهجوم كبير من حركة المعايير في المملكة المتحدة والولايات المتحدة. عن طريق تقدير تعقد النظام التعليمي ومخاطبة هذا النظام بمستوياته المتعددة في وقت واحد، أحدث المشروع تغييرًا دائمًا في المدارس والمناطق الكثيرة التي شاركت فيه. وأنا أؤمن، إيمانًا قويًّا، أنَّ أيَّ محاولة لإحداث تحوُّل في نظام التعليم لابد أن يتبع منهجًا مشابهًا.

إن تولي مسؤولية إحداث تغيير يبدأ بإدراك أن في وسعنا التغيي، ومن الأشياء التي أجدها ذات فائدة عظيمة في مشروع **الفنون في المدارس**، أن المدارس أخذت باقتراحاتنا وأنشأت دورات عملية مناسبة لمواقفها الخاصة. وبمرور الوقت بدأت مئات المدارس في المملكة المتحدة في تنفيذ توصياتنا بطريقتها.

وفي رحلتنا في هذا الكتاب سننظر في حالة المزيد من المدارس التي تحدث تحولًا تعليميًّا لدى طلابها قائمًا على مذاهب الشخصنة في التعليم، والتي يتم تفصيلها حسب الطالب والمجتمع؛ فهذه المدارس تتجاوز الصيغ التقليدية في التنظيم التي تتبعها مدارس كثيرة (التدريسَ بحسب الفئات العمرية وحصص التدريس المحددة والتقسيم الحادَّ للمواد وأنماط القياس الخطية)، وتفعل هذه المدارس ذلك لأنها تعلم أن العمل الجوهري للمدارس ليس رفع نتائج الاختبارات بل تيسير التعلُّم.

أصل الموضوع

في كتابي **نتاج عقولنا**، استشهدت بعمل المخرج المسرحي بيتر بروك؛ فعلى مدار عمل عمر مديد كان له شغف جارف أن يجعل المسرح أقصى خبرة تحويلية ممكنة[11]. هو يقرُّ بأن قدرًا كبيرًا من العمل المسرحي لا يُحدث هذا الأثر، فهو مجرد ليلة نخرج فيها لتمضية الوقت الذي كان سيمر على أي نحو، ولتعظيم قدرة المسرح فمن الضروري -كما يقول- أن نفهم جوهر المسرح، ولتحقيق ذلك يسأل عما ينبغي أن يُزال من الحدث المسرحي النمطي ويبقى مسرحًا.

يمكن أن نستبعد الستار والأضواء والملابس المسرحية، فهو يقول: إنها ليست جوهرية. ويقول: إننا يمكن أن نستبعد النص المكتوب، فكثير من المسرح ليس له نص مكتوب، ويمكن

أن نتخلص من المخرج ونستغني عن خشبة المسرح وطاقم العمل والمبنى، فثمة قدر كبير من الحالة المسرحية طال ما حدث ويحدث من دون أي من هذه الأشياء.

الشيء الوحيد الذي لا يمكن أن نستغني عنه هو ممثل في فضاء وجمهور يشاهد، قد يكون ممثلًا واحدًا وشخصًا واحدًا يشاهده، لكن هذه هي عناصر المسرح الجوهرية التي لا يمكن الاستغناء عنها. يؤدِّي الممثل دراما يعيشها الجمهور، والمسرح هو العلاقة الكاملة بين الجمهور والدراما، وحتى يحقق المسرح أقصى آثاره التحويلية يلزم التركيز على هذه العلاقة وتقويتها قدر الإمكان، ولا ينبغي إضافة أي شيء إلا ما يعمِّق هذه العلاقة. هكذا يقول بروك، وقد دلَّل على هذه القناعة بسلسلة من العروض التي حظيت بإطراء عالمي.

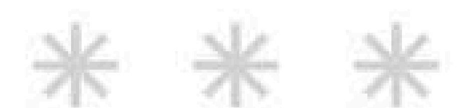
وأنا أرى أن قياس الدراما بالتعليم قياس دقيق؛ فقد ميزتُ في المقدمة بين التعلم والتعليم، فالغرض الأساسي من التعليم هو مساعدة الطلاب على التعلم، وتحقيق ذلك هو دور المعلم، لكن نظم التعليم الحديثة مشوبة بألوان التشتيت كلها، فهناك الأجندات السياسية، والأولويات القومية، والمواقف النقابية في التفاوض، وقوانين البناء، والتوصيفات الوظيفية، وطموحات الوالدين، وضغوط الأقران، القائمة تطول، لكن لبَّ التعليم هو العلاقة بين الطالب والمعلم، ويعتمد أي شيء آخر على مدى نجاح هذه العلاقة وإثمارها، وإذا لم تنجح هذه العلاقة فلا ينجح النظام كله، وإذا لم يكن الطلاب يتعلمون، فستتعطل عملية التعليم، ويحل محلها شيء آخر لكنه ليس تعليمًا.

يتحقق قدر كبير من التعلم -والتعليم- خارج الحيز الرسمي للمدارس والمناهج القومية، فهو يحدث في أي مكان به متعلمون راغبون ومعلمون متفاعلون، أما التحدي فهو خلق هذه الخبرات داخل المدارس والحفاظ عليها. والمهمة الأساسية الأولى هي تهيئة الظروف التي تتيح ازدهار العلاقة بين الطلاب والمعلمين، وهذا ما أقصده بإحداث ثورة في التعليم من القاعدة فصاعدًا، ونرى -عند القيام بذلك- منظومة بيئية طبيعية من المسؤوليات.

- عند المستوى الأساسي الجوهري ينبغي أن يكون تركيز التعليم على تهيئة الظروف التي تجعل الطلاب قادرين على التعلُّم ويرغبون فيه، وينبغي ترتيب كل شيء آخر على هذا الأساس.

- يلي ذلك أن يكون دور المعلمين تيسيرَ تعلُّم الطلاب. إن أداء ذلك على النحو السليم هو فنٌّ في ذاته، وهذا ما سيكون نقطتنا المحورية في الفصل الخامس.
- دور المديرين هو تهيئة الظروف التي تُتيح للمعلمين الوفاءَ بهذه الأدوار في مدارسهم، ويترتب على تحقيق ذلك أشياء كثيرة تتعلق بالقيادة وثقافة المدرسة.
- دور صانعي السياسة هو تهيئة الظروف التي تمكن المديرين والمدارس من الوفاء بهذه المسؤوليات، على المستوى المحلي أو مستوى الولاية أو المستوى القومي، حسب المستوى الذي هم مسؤولون عنه.

في نظام تعليمي يموَّل من المال العام، ينبغي وجود قدر من الاتفاق على ما ينبغي أن يتعلَّمه الطلاب ولماذا، وطرائق لمحاسبة المعلمين والمدارس عن مستوى أدائهم. سننظر في هذه القضايا أيضًا، لكننا أولًا سنتجه إلى جوهر الأمر بالنظر إلى التعلُّم، فلكي ترتقي المدارس، ينبغي توفُّر فهم لطبيعة التعلُّم نفسه؛ أي أفضل الطرائق التي يتعلم بها الطلاب، والطرائق الكثيرة المختلفة التي يتعلمون بها فعلًا. وإذا لم تفهم المدارس هذا، ولم تراعِ السياسات التعليمية، فكل ما يحدث هو مجرد صخب.



الفصل الرابع

متعلمون فطريًّا

يولد الأطفال بنهم لتعرُّف العالم من حولهم، ولنأخذ اللغة مثالًا؛ في الظروف العادية يتعلم أغلب الأطفال الكلام بطلاقة واضحة في سن عامين أو ثلاثة أعوام، فإذا كنت والدًا فأنت تعرف أنك لا تعلم أطفالك الكلام، ولا ينبغي لك؛ فلست تملك الوقت ولا هم سيصبرون عليك؛ فالأطفال الصغار يمتصون اللغة بمجرد تعرضهم لها. قد تصحح لهم وتشجعهم وتحتفي بهم في أثناء العملية، لكنك لا تصل أبدًا إلى حيث تجلس معهم، وتقول: اسمعوني، فنحن لابد أن نتكلم، أو تحديدًا، لابد أن تتكلم؛ فليس هكذا تسير الأمور، وليست اللغة إلا مثالًا واحدًا من القدرة الهائلة على التعلُّم التي نتمتع بها.

في الفصل الثاني وصفت التحول الذي ساعد ريتشارد غريفر على إحداثه في مدرسة غرينج الابتدائية في المملكة المتحدة. ومع ما حققته فكرته من نجاح، فإن ريتشارد لم يقل بضرورة أن تُحوِّل المناطقُ التعليمية كلها، في العالم مدارسَها إلى مدن صغيرة، بل إنه يقترح أن يتبعوا مذهب العودة إلى الأساسيات الذي أدى إلى ظهور غرينجتاون: «بادئ ذي بدء، ينبغي أن ندفع القائمين على التعليم كلهم -في الجامعة أو المدرسة أو التنمية المهنية- إلى أن يحددوا أفضل الجهات التعليمية القديمة في منطقتهم، ويمضوا فيها بعض الوقت يتعلمون من ممارساتها». وأضاف: «ثم يسألون كيف نستعير بعض ممارساتها ونترجمها إلى مستوى يصلح لطلابنا؟»، وهذا أعظم احتفاء بالتعلم الفطريِّ العمليِّ الذي يسهُل تنفيذُه.

سعادة التعلم وألمه

إلى أي حد يكون الأطفال متعلمين فطريًّا؟ قام سوغاتا ميترا Sugata Mitra بدراسة هذا الأمر عندما أجرى تجربة في أحد أحياء نيودلهي العشوائية الفقيرة عام 1999م. ركَّب حاسوبًا على جدار وقام بتشغيله وتوصيله بالإنترنت، وراقب ردود أفعال الأطفال عليه؛ لم يكن أي من هؤلاء الأطفال قد رأى حاسوبًا من قبل، وكان محرك البحث باللغة الإنجليزية التي لا يعرفها أحد منهم، لكنهم سرعان ما تعلموا كيف يتعاملون مع الحاسوب، وبدؤوا يعلمونه لبعضهم، وفي غضون ساعات كانوا يلعبون ألعابًا حاسوبية، ويسجلون موسيقاهم، ويتصفحون الشبكة العنكبوتية كالمحترفين[1]، ولو كان تويتر موجودًا لربما اجتذبوا نصف مليون متابع في نهاية الشهر.

قرر سوغاتا أن يجريَ تجربة أكثر طموحًا، فوصَّل الحاسوب ببرنامج تحويل الكلام إلى نص، وأعطاه إلى مجموعة من الأطفال الهنود الذين يتحدثون الإنجليزية بلكنة تيلوغية واضحة؛ لم يستطع الحاسوب تمييز لكناتهم، ما جعل النص المكتوب من الكلام طلاسم، لم يستطع الأطفال أن يجعلوا الحاسوب يميز ما يقولون، وأقرَّ ميترا بأنه لم يستطع ذلك أيضًا، فترك الجهاز مع الأطفال لمدة شهرين، وعندما عاد، كان الأطفال قد حسنوا لكناتهم حتى وصلت إلى اللكنة البريطانية البيضاء التي تم برمجة الحاسوب ليفهمها.

بعد مدَّة قصيرة، حاول سوغاتا أن يكتشف ما إذا كان الأطفال في سن الثانية عشر (الذين يتحدثون لغة التاميل) يستطيعون أن يعلموا أنفسهم التكنولوجيا الحيوية باللغة الإنجليزية بالاعتماد على أنفسهم، ومرة أخرى أمهلهم شهرين، ولم يتوقع أن تكون نتائجهم عالية، حتى إنه قال: سأختبرهم وسيحصلون على صفر، وسأعطيهم المادة التعليمية، وسأعود لاختبارهم وسيحصلون على صفر مرة أخرى، وسأعود وأقول: نعم، نحن نحتاج إلى معلمين في أشياء معينة.

«عدت بعد شهرين، ودخل الأطفال، وعددهم ستة وعشرين، يبدو عليهم الهدوء الشديد. فقلت: هل ألقيتم نظرة على أي شيء مما أعطيتكم، فقالوا: نعم فعلنا. فقلت: هل فهمتهم أي شيء؟ لعلكم لم تفهموا شيئًا. وما المدة التي استغرقتموها في التدريب، قبل أن تقرروا أنكم لم تفهموا شيئًا؟ فقالو: نطلع عليها كل يوم. فقلت: هل كنتم تقرؤون لمدة شهرين مادة لا تفهمون

منها شيئًا؟ فرفعت فتاة يدها وقالت حرفيًا: لم نفهم شيئًا سوى أن الاستنساخ غير السليم لجزيئات دي إن إيه يسبب مرضًا وراثيًا»[2].

استمر سوغاتا في اكتشاف إلى أي مدى يمكن أن يعلم الطلاب أنفسهم إذا توفرت لهم أدوات فعَّالة، فبدأ مؤخرًا نشاط جماعة (غراني كلاود) التي تضم مجموعة من المعلمين المتقاعدين الذين يساعدون الطلاب على التعلم والاستكشاف من خلال الاتصال بسكايبي[3]، وفي نهاية عام 2013م، أطلق أول مدرسة عبر كلاود، (حيث يمكن للأطفال ممارسة مغامرات فكرية عن طريق المشاركة والتواصل مع المعلومات والتوجيه على الإنترنت)[4].

سلَّطت تجاربه ضوءًا قويًا على القدرات الهائلة التي ينبغي أن يتعلمها الأطفال[5]. ومن ثم، إذا كان الأطفال متعلمين بالفطرة هكذا، فلماذا يعاني كثير منهم في المدرسة؟ ولماذا يشعر كثير منهم بالضجر من العملية برمتها؟ ومن أوجه عدَّة، هذا انعكاس النظام نفسه، وما يسوده من تقاليد.

في الصف الدراسي التقليدي في المدرسة الثانوية، يجلس الطلاب إلى مكاتبهم يواجهون صدر الصف، ويقوم المعلم بالتوجيه والشرح، وتحديد المهام والواجبات. وبهذا يكون نمط التعلم في أغلبه لفظيًا أو رياضيًا؛ أي إن أكثر ما يفعله الطلاب هو الكتابة والحساب أو النقاش مع المعلم. والمنهج الدراسي هو قدر من المادة ينبغي تعلمه، وينقسم إلى مواد دراسية مختلفة، يقوم بتدريسها في المعتاد معلمون مختلفون، وتجرى اختبارات متكررة يستغرق إعدادها وقتًا طويلًا، ويفهم الطلاب حتمًا بعض المواد بسرعة أكبر من غيرها، لكن الحصص الدراسية مصممة بحيث تغطى المادة العلمية بالمعدل نفسه خلال المدة الزمنية، وعندما يواكب الأفراد هذه الحركة، أو يتخلفون عن الصف عمومًا، فإن هذا يعد مؤشرًا على قدراتهم العامة.

يقسم اليوم الدراسي في المعتاد إلى مدد زمنية منتظمة تبلغ كل منها نحو أربعين دقيقة، تخصص لأنشطة مختلفة في جدول أسبوعي متكرر، وفي نهاية كل مدة تكون ثمة إشارة -غالبًا جرسًا أو صافرة- كي يتوقف كل فرد عما يفعله، وينتقل إلى النشاط التالي مع معلم مختلف في حجرة أخرى.

لماذا تدار المدارس على هذا النحو غالبًا؟ السبب الرئيس هو أن التعليم الجماهيري بُني على عمودين ما زالا واضحين في سلوك النظم الحديثة، ويمكن أن نصفهما بالثقافة التنظيمية

والثقافة الفكرية للمدارس، وكما قلت في الفصل الثاني، فإن أصل الثقافة التنظيمية للتعليم الجماهيري هو عمليات التصنيع المرتبطة بالثورة الصناعية، أما الثقافة الفكرية فجذورها أعمق من ذلك، إذ تمتد في الماضي حتى أكاديمية أفلاطون (ومن هنا تأتي الكلمة الحديثة أكاديمية).

قلت سابقًا إن فكرة القدرة الأكاديمية تسيطر على هذا النوع من التعليم، فكثير من الناس يعدُّون كلمة أكاديمي مرادفة لكلمة ذكي، وعبارة النجاح الأكاديمي مرادفة لعبارة الإنجاز الأكاديمي، لكن الفهم الصحيح لكلمة أكاديمي، يشير إلى أن معناها محدود، فالكلمة تعني العمل الفكري النظري أو العلمي، وليس العملي أو التطبيقي (ولهذا السبب تستخدم كلمة أكاديمي أحيانًا لوصف الأفكار، أو الناس الذين يُعدون غير عمليين أو أقرب إلى النظرية المجردة).

في العمل الأكاديمي ثلاثة عناصر رئيسة: الأول، التركيز على ما يسميه الفلاسفة المعرفة الافتراضية؛ أي الحقائق المتعلقة بالحالة، مثل إعلان الاستقلال الذي وُقِّع عام 1776م. والثاني، التركيز في العمل الأكاديمي على التحليل النظري للمفاهيم والإجراءات والمسلمات والفرضيات؛ على سبيل المثال طبيعة الديموقراطية والحرية، وقوانين الحركة، وبنية قصيدة السوناتا. ويستمَدُّ العنصرُ الثالث من هذين العنصرين، فهو التركيز على الدراسات المكتبية التي تعتمد في الأساس على القراءة والكتابة والرياضيات، وليس على العمل الفني العملي والتطبيقي الذي يتطلب براعة يدوية، ومهارات بدنية، وتوافق بين اليد والعين، واستخدام الأدوات.

تُسمى المعرفةُ الافتراضية أحيانًا (العلم بأن) (العلم بماذا)؛ تمييزًا لها عن المعرفة الإجرائية أو العلم (بكيف). والمعرفة الإجرائية هي ما نستخدمه في صنع الأشياء، وإنجاز الأشياء العملية، ويمكن أن ندرس تاريخ الفن أكاديميًّا من دون أن نعرف كيف نرسم، ونظرية الموسيقى ونحن نعجز عن العزف على أيّ آلة. أما صناعة الفن أو الموسيقى -التي تخلق شيئًا نستطيع أن ندرسه- فتقتضي معرفة (كيف و ماذا). ولا غنى عن المعرفة الإجرائية في المجالات العملية كلها، من الهندسة إلى الطب إلى الرقص، بعض الناس يبرز في العمل الأكاديمي، ويجد شغفًا بدراسة مجالات معينة، وبعضهم يجد اهتماماتهم الحقيقية في التطبيق العملي للأفكار والفنيات، ولديهم شغف بممارسة مجالات بعينها.

وبطبيعة الحال، إن العمل الأكاديمي مهم بذاته، لكن التركيز في المنهج الأكاديمي التقليدي ينصبُّ على النظري وليس العملي، ولا شك أن الدراسات الأكاديمية أساسية، وينبغي أن تشكل جزءًا من تعليم كل طالب، لكنها غير كافية؛ إنها ضرورية، وليست كافية لتوفير نوع التعليم الذي يحتاجه الطلاب جميعهم حاليًّا.

يتجاوز الذكاء البشري القدرة الأكاديمية بمراحل؛ فهو يتغلغل في الإنجازات كلها التي نراها في الفنون، وأنواع الرياضة المختلفة، والتكنولوجيا، والأعمال التجارية، والهندسة، ومهن أخرى كثيرة تجذب إليها أناسًا يكرِّسون لها وقتهم وحياتهم، وتعتمد حياتنا ومستقبلنا جميعًا على أناس أتقنوا مدًى واسعًا من القدرات العملية والمهارات، وبرغم أن المدارس لا يمكن أن تعلم هذه الأشياء كلها للطلاب كلهم، فعلى الأقل ينبغي أن تضع الأسسَ لتنميتها عن طريق منحها مكانةً مكافئة للعمل الأكاديمي، والمساحةَ التي تستحقها في التعليم العام.

قد تندهش من أن مدارسنا تركز على جانب محدود من الذكاء برغم هذه الثروة الضخمة من الذكاء الإنساني، وكما أقول في كتابي **نتاج عقولنا**، فالأسباب تنبع من أثر حركة التنوير الأوروبية في التعليم العالي، وتطور المنهج العلمي وتطبيقاته في الحركة الصناعية. لن أكرر نفسي هنا، لكن الخلاصة أن نظمنا المدرسية هي مصفوفة من الطقوس التنظيمية والعادات الفكرية التي لا تعكس على نحو سليم مدى المهارات الواسع لدى طلابها.

إن عددًا كبيرًا جدًّا من الطلاب لا يتوافقون مع هذه النظم، ويظنون أنَّ المشكلة فيهم، وأنهم ليسوا أذكياء، أو يعانون صعوبات في التعلم؛ صحيح أن بعض الناس لديهم تحديات في التعلُّم، وقد يحتاجون دعمًا خاصًّا، لكن المشكلة لكثيرين غيرهم ليست في عجزهم عن التعلم، ولكن في ما يُفرض عليهم تعلُّمه.

مشكلة من هذه؟

قلت سابقًا إن التعليم قضية إنسانية عامة، وشخصية على نحو عميق، في آن معًا. لقد وُلدتُ في أسرة كبيرة من الطبقة العاملة في ليفربول في إنجلترا، ولي خمسة إخوة، سردتُ طرفًا من قصصهم في سلسلة **العنصر**؛ نشأنا بين والدينا -وفي أغلب الأحوال وسط عائلة ممتدة كبيرة- في بيت صغير له شرفة أرضية في سبيلولين، جوارَ ملعب إيفرتون، وهو أحد أكبر فرق

كرة القدم في البلاد، ومن المفارقات أنني أصبت بشلل الأطفال، فأُرسلت إلى مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة.

كان لديَّ معلمون مختلفون في تلك المدرسة، وقد نجحت في اختبار 11+(+11)، وهو اختبار للقدرات يحدد من سيلتحق بالمدارس الثانوية الأكاديمية ذات المكانة العالية المعروفة باسم جرامر سكولز (Grammar Schools)، ومن سيلتحق بالمدارس الثانوية الحديثة ذات المكانة الأدنى؛ كان الالتحاق بمدارس الجرامر هو الطريق إلى الجامعة، ومهربًا من البطالة والأعمال اليدوية إلى إمكانات العمل في المجالات التجارية والمهنية التخصصية، ولولا ذلك لما حظيت بالحياة التي عشتها، ولما فعلت ما أفعله الآن. اجتاز اثنان من إخوتي الاختبار والتحقا بمدارس الجرامر أيضًا، وبرغم أن إخوتي الآخرين وأختي لينا كانوا يتمتعون بقدراتنا نفسها، فإنهم لم يجتازوا الاختبار.

أحبت لينا الوقت الذي قضته في مدرسة جواليديز ستريت الابتدائية في بداية الخمسينيات، وأحبت الجو الهادئ وفرص القراءة والكتابة وممارسة الفنون والحرف والألعاب الرياضية واللعب في ذاته، أما اختبار +11 فجاء كدلو المياه الباردة؛ كان الأطفال جميعًا يعلمون أنه مهم جدًّا من دون أن يعرفوا لماذا؛ فقد كانوا يستقلون الحافلات في يوم الاختبار، ويذهبون إلى مدرسة لا يعرفونها، ويحتشدون في قاعة بها أطفال من مدارس أخرى لا يعرفونهم.

كانوا يجلسون منفصلين، كلٌّ على مقعد خاص به، ويؤمَرون بالصمت، ثم يُعطى لهم كتيِّب أسئلة وأحاجي عليهم أن يجيبوا عنها كاملة في وقت محدد، وفي نهاية الاختبار تُجمع الكتيبات، ويعود الطلاب إلى مدارسهم، وبعد أسابيع عدة يأتي مظروف مصنوع من ورق المانيلا من لجنة التعليم في ليفربول، ويودع صندوقَ المراسلات في البيت. فتحه والدانا، وأخبرا لينا بهدوء أنها رسبت في الامتحان. لم تندهش، فهي لم تحظَ بإعداد للامتحان، ولم تكن تعرف شيئًا عما ستواجهه في الامتحان، وأخبرهم الخطاب اللاحق أنها ستلتحق بمدرسة ستانلي بارك الثانوية الحديثة للبنات.

أمضت لينا أربع سنوات في هذه المدرسة، من سن الحادية عشرة حتى تركَتها في سن الخامسة عشرة، وقد كرهت كل ما في هذه المدرسة تقريبًا، إذ كان هناك منهج دراسي مفروض لا اختيارات فيه، وكانت تمضي أغلب وقتها في فصول بها أربعون فتاة أخرى من العمر نفسه

أو أكبر، يواجهن صدر الصفّ ويفعلن ما يؤمرن. كان لديهن حصص في التاريخ والجغرافيا والرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم، وقد أدت المتوقع منها بهدوء، إذ كانت خجولة بطبعها، فلم ترفع يدها في الصفّ قط خشية أن تلفت الانتباه إليها.

أما أكثر ما أحبت من الدروس، فكانت تلك التي تشمل حركة وصنع أشياء، مثل التدبير المنزلي الذي كانت تطهو فيه طعامًا حقيقيًّا، والكيمياء (كانت تُجري تجارب)، وأشغال الإبرة (كانت تقص القماش وتخيطه)، والألعاب الرياضية (تستطيع أن تتنفس وتجري)، لكن هذه النقاط المضيئة كانت قليلة متباعدة بين ساعات من الجلوس والكتابة والتزام الصمت.

في السنة الدراسية النهائية، التقى الصفُّ مجتمعًا بمسؤول المهن الذي زار المدرسة، وشرح للفتيات أنه طبقًا لإعدادهن يمكنهن أن يفكرن في وظائف السكرتيرات، والمساعدات الإداريات، والممرضات، ومصففات الشعر، وعاملات المصانع، وكان ذلك ما فعلنا، ومن بين هذه البدائل رأت لينا وأربع فتيات أو خمس غيرها أن تصفيف الشعر هو الأحب لهن؛ فقد كان يقتضي ثلاث سنوات من التدريب في صالون الحلاقة، ويومًا في الكلية لدراسة الفن والكيمياء والقص والتصفيف أسبوعيًّا، والأهم من ذلك كله العمل مع الناس في شيء يهمهنَّ شخصيًّا. كانت سعيدة باختيارها وكذلك والدانا اللذان لم يكونا مهتمين اهتمامًا خاصًّا بفرص العمل لها في ذلك الوقت، فقد أصيب والدي قبلها بمدة وجيزة إصابة عمل كُسر فيها عنقه نتج منها شلل رباعي؛ لذلك فقد اتخذت لينا قرارها بمباركة العائلة ولكن من دون اهتمام كبير.

في آخر أيام الدراسة، مرت ناظرة المدرسة على الصفوف كلها تقدم نصائحها للطالبات، وطلبت منهن الوقوف عند إعلان ما اخترنه من وظائف، وهنأت من اخترن وظائف التمريض والسكرتارية والعمل في المصانع، ثم سألت: من ستختار العمل مصففة شعر، فوقفت خمس فتيات بينهن لينا، فقالت الناظرة: حسنٌ، كنت أعلم أن الكسولات سيخترن عملًا كسولًا، كن قد وقفن في فخر وتطلع، لكنهن جلسن في حرج وارتباك، فقد كانت لينا معتادة على العمل الجاد، ولم يقل لها أحد قط إنها كسولة، وقد التحقت بمدرسة ستانلي بارك في الحادية عشر من عمرها وهي تشعر بالفشل، وهي الآن تتركها في الخامسة عشر، وهي تشعر بالفشل مرة أخرى، ولكن كانت هذه هي المرة الأولى التي تتوجه فيها الناظرة بالحديث إليها.

صارت لينا مصففة شعر ناجحة لها عملها الخاص، مع ذلك أدركت لاحقًا أن المدرسة لو عرفتها شخصيًا لساعدتها على اتخاذ طريق مختلف، فقد عرفت عن نفسها الآن أنها تتمتع بالتنظيم الشديد، ووجدت في نفسها موهبة العمل مع الناس، وهي تعتقد الآن أنه كان ينبغي لها أن تكون في مهنة تعتمد أكثر على هذه المواهب.

تركت لينا المدرسة الثانوية الحدية في الستينيات، عندما لم يكن أمام أولئك الأطفال، لا سيَّما الفتيات،أفق آمال عريضة، وكما تقول: عندما تقضي وقتك في المدرسة جزءًا من حشد، وتقيَّم بطريقة واحدة، فكيف لأحد أن يعرف من أنت، وما تستطيع أن تفعله؟ وهذا مربط الفرس.

وحتى الآن، نجد أن كثيرًا من المشكلات التي تواجه الشباب في الدافعية والتعلم يسببها النظام نفسه، فإذا تغير النظام فعلى الأرجح سيختفي كثير من هذه المشكلات، وسأعطي مثالًا آخر لما يحدث عندما يُزال الإطار الذي يُفرض في المعتاد على عملية التعليم.

حرية التعلم

بعد مدة طويلة من العمل الثابت مديرًا أوَّلَ للفنون بمدرسة بريت للتكنولوجيا وفنون الأداء، عُرضت على أدريان بِكر فرصةُ أن يشغل منصب أول مدير لمدرسة إيفرتون الحرة، وهي مؤسسة تعليمية بديلة للمراهقين أنشأها نادي إيفرتون لكرة القدم، وهو أحد فرق كرة القدم الشعبية في المملكة المتحدة. ومن باب المصادفة الاستثنائية -على الأقل من وجهة نظري- بنيت المدرسة على أرض خراب في شارع سبيلولين، وهو الشارع الذي نشأت فيه طفلًا، مقابل المنزل الذي كنت أعيش فيه. لهذا السبب، وجدت نفسي مدفوعًا لأن أرى أن مدرسة إيفرتون الحرة تهدف إلى مأسسة الفرصة لكل طالب، بصرف النظر عن ظروفه.

والمدارس الحرة أمر جديد في المملكة المتحدة، ومثل مدارس تشارتر في الولايات المتحدة، يأتي تمويلها من الحكومة، لكنها تسمح لها بالعمل خارج قيود المنهج الدراسي القومي، وبحرية أكبر في ما يخص معايير اليوم الدراسي، وطرائق اختيار هيئة التدريس والعاملين وتوزيع الميزانيات[6]. وقد أنشئت مدرسة إيفرتون الحرة لإتاحة فرص مشخصنة للمراهقين الذين لم يتوافقوا مع التعليم التقليدي.

كان كالوم مينز واحدًا من هؤلاء المراهقين، وكان يحب الذهاب إلى المدرسة وهو صغير، ولكن عندما وصل سن المراهقة، وجد المدرسة شاسعة المساحة، وشديدة الموضوعية؛ أي لا تعير الطلاب أي اهتمام ذاتيٍّ، فتغيب عن نصف عدد الحصص تقريبًا، وأضحت الحياة في بيته صعبة عندما مات الأب وكالوم لم يزل في الثالثة عشرة. لم تقدم له المدرسة أي عون، وألحقته ببرامج لا تتوافق مع اهتماماته، ولا تلهمه اهتمامات أخرى، فكانت مدرسة إيفرتون الحرة بالنسبة إليه طوق نجاة، وفرصة للارتباط بمؤسسة تبذل اهتمامًا حقيقيًّا به وبطموحاته.

قال لي كالوم: الوجود في هذا المكان يجعلك تعمل مع المعلمين وليس ضدهم، وتشعر أنهم يلاحظونك ويهتمون بما تفكر فيه، وأعتقد أنه لولا المدرسة الحرة لكنت من هؤلاء الأولاد الذين يدخنون الحشيش، وقد ساعدني هذا على تجنب ذلك الطريق، وعرَّفني أنني أستطيع أن أفعل ما أريد؛ إن مدرسة إيفرتون الحرة وغيرها من المدارس التي رأيناها تثبت نقطتين حيويتين؛ أولًا: إن الطلاب كلهم لديهم قدرات فطرية عظيمة. ثانيًا: إن مفتاح تنميتهم هو تجاوز الحدود الأكاديمية الضيقة، والالتزامُ بالنظم المفصلة على القدرات الشخصية الحقيقية لكل طالب.

الأمر شخصي هذه المرة

منذ سنوات قليلة اشتريت سيارة جديدة، واستغرق شراؤها وقتًا طويلًا، فما إن اخترت الطراز الأساسيَّ حتى عُرضت عليَّ قائمة لا حصر لها من الاختيارات؛ كي تكون السيارة ملائمة لذوقي وحاجاتي الشخصية، ومنها اللون والشكل الخارجي والفرش الداخلي وأنظمة الصوت والكماليات وعدد الأبواب وحجم المحرك، وما إلى ذلك؛ كان الأمر مثل ملء استبانة الاستحقاق الضريبي. سألت البائع عن عدد إصدارات هذه السيارة، فلم يعرف، لكنه قال: إن سيارتي ستكون فريدة كالسيارات الأخرى التي باعها. على النقيض من ذلك، عندما حصلت على سيارتي الأولى، في سن الثالثة والعشرين، لم يكن هناك إلا سؤال واحد: هل تريدها أم لا؟

في أيامنا هذه، نعدُّ من المسلمات شخصنة كلَّ شيء، من تطبيقات هواتفنا الذكية، إلى ما نرتدي من ملابس، وصفحاتنا على الفيسبوك، وينطبق ذلك على الرعاية الصحية، فمع تطور التكنولوجيا وفهمنا للبيولوجيا، تصبح الأدوية التي نتناولها أكثر تفصيلًا حسب نوع جسم الفرد.

يبدو أن عملية الشخصنة هذه موجودة في كل مكان، لكنها لم تضرِب بعدُ بجذورِها في التعليم، وفي هذا الأمر مفارقة؛ لأن التعليم هو أكثر ما يحتاج إلى الشخصنة، فما معنى ذلك؟ معناه:

- إدراك أن الذكاء متنوع ومتعدد الأوجه.
- تمكين الطلاب من تعزيز اهتماماتهم الخاصة ونقاط قوتهم.
- تعديل الجدول بحيث يتكيف مع السرعات المختلفة التي يتعلم بها الطلاب.
- قياس تعلم الطلاب بطرائق تدعم تقدمهم وتحصيلهم الشخصي.

تنوع الذكاء

قلت إن الأطفال متعلمون بالفطرة، وهم كذلك؛ ففي السنوات الأولى من عمرهم، يتعرفون العالم وإلى الناس من حولهم بسرعة كبيرة، وتظهر فيهم بعض أهم القدرات التي يتمتعون بها. وبالطبع، تتعلم الأجناس الأخرى بسرعة أيضًا، ويتزايد فهمنا لدرجة ذكاء حيوانات أخرى كثيرة، ولدقة سلوكها وقدراتها وعلاقاتها.

أيضًا يجري حاليًّا جدل واسع -إلى حد ما- حول إذا ما كانت الحيوانات تتعلم حقًّا بالمعنى الذي نعرفه للكلمة، مع وجود أمثلة بارزة تدعو إلى التفكير؛ فعلى سبيل المثال في كتاب يحكي مؤلفه قصة ماعز تذهب للسباحة كل صباح، وتستمتع بصحبة وليدها (ما دام يحكُّ بطنها) وتبدو كأنها تغني للسماء عندما يكون القمر بدرًا[7].

وثمة حالة الغراب 007 الذي يحل المشكلات؛ ففي أثناء تجربة أجراها الدكتور أليكس تايلور، استطاع الغراب أن يتجاوز ثماني عقبات لكل منها طريقة مميزة في التعامل، حتى يحصل على الغذاء المخبَّأ في قاع وعاء[8]. وربما كانت أشهر الحالات حالة الغوريللا كوكو الذي علمته مؤسسة غوريللا لغة الإشارة الأمريكية؛ تعلم كوكو أكثر من ألف إشارة، واستحدث إشارات مركَّبة لتوصيل معلومات جديدة، وأظهر فهمًا كبيرًا للغة الإنجليزية المنطوقة[9].

تستطيع بعض الحيوانات أن تتفوق على أطفال البشر في بعض الجوانب لمدة معينة، والمؤكد أن كوكو كان أكثر نجاحًا في التعبير عن نفسه من أغلب الأطفال الرضع، ومع ذلك فإن البشر سرعان ما يُظهرون قدرة تميزهم عن المخلوقات الأخرى كلها، وهي القدرة على التفكير

الرمزي الذي تكون اللغة أبرز صورة له. يختلف البشر عن باقي أشكال الحياة على الأرض في وجه جوهري واحد على الأقل، فنحن لا نعيش في العالم مباشرة مثلما تفعل الأنواع الأخرى فيما يبدو؛ بل إننا نرى العالم بوساطة أطر الأفكار والقيم؛ نحن لا نوجد في العالم وحسب، بل لدينا أفكار ونظريات عنه تؤثر في فهمنا له، وفي رؤيتنا لأنفسنا وللآخرين؛ هذه القوى التي تتعلق بالخيال والإبداع، من الأشياء القليلة التي تميزنا عن بقية أشكال الحياة على الأرض، وهي ما يصنع الاختلاف، كل الاختلاف.

يتعلم الأطفال في أثناء نموهم -كما نتعلم جميعًا- أنهم يعيشون في عالمين وليس عالمًا واحدًا. كما ذكرت من قبل؛ عالم موجود بغض النظر عن وجودك، وهو عالم الناس الآخرين والأشياء المادية والأحداث، وعالمك الذي لا يوجد إلا بوجودك: عالم الوعي الشخصي، ويمثل فهم هذين العالمين والعلاقة بينهما أحد تحديات الحياة.

عندما نعيش قربَ أناس آخرين، يحدث تأثير متبادل في طرائق تفكيرنا ومشاعرنا، فننشئ معًا أساليب حياة مشتركة، وقيمًا وسلوكات مشتركة. ويمتص الأطفال في أثناء نموِّهم أساليب التفكير والنظر التي تسكن اللغة التي يتكلمونها، وقيم مجتمعاتهم وأساليب حياتها. لقد اشتركنا معًا في خلق لغات معقدة، ومناهج فكرية منظمة، ونظريات مجردة، وتقنيات عملية، وأشكالًا فنية معقدة، وممارسات ثقافية متشابكة، وبهذا فإننا -حرفيًّا- أبدعنا العوالم التي نعيش فيها، والعوالم التي تسكنها الثقافات المختلفة غالبًا ما تكون على الطرف المقابل لهذه العوالم.

ناقشت في كتابي **نتاج عقولنا** Out of Our Minds الحواس المختلفة التي لدينا (أكثر من خمس)، وقارنتها بما لدى المخلوقات الأخرى التي تستطيع أن تدرك جوانب من العالم حولها لا يسعنا إدراكها، ومع ذلك فإننا نتمتع بقدرات هائلة على التفكير والتصرف تختلف نوعيًّا عن بقية أشكال الحياة حولنا، فإننا نفكر ونتواصل حول شؤون العالم بكل ما نعرفه من طرائق، ونستخدم في تفكيرنا الأصوات والصور الذهنية والحركة والكلمات والأرقام، وكل ما تتيحه لنا هذه الأشياء، وأيضًا نفكر باستخدام المجاز والقياس، ونحكِّم العقل ونتعاطف ونتأمل ونفترض ونتخيل ونبدع.

من سمات الحياة البشرية تنوعُ المواهب الفردية والاهتمامات والطبائع، وإن علماء النفس وغيرهم من المتخصصين في العلوم الإنسانية، ينجذبون -بصورة تلقائيَّة- نحو محاولة تعريف هذه الأشياء وتصنيفها، ومن أكثر نظريات الذكاء تأثيرًا في المئة عام الأخيرة أو نحو ذلك، نظرية معامل الذكاء (IQ)، وهي الفكرة القائلة إنَّ لكل واحد منَّا قدرًا من الذكاء الفطري يمكن قياسه بسرعة وتحويله إلى رقم، ولقد كتبت في موضع آخر عن عيوب هذه الفكرة، ولن أكرر نفسي هنا، حتى لا ينفد صبر قارئي[10]؛ سأكتفي بالقول: إن هذه النظرية تقدم رؤية ضيقة مضللة لمدى ثراء الذكاء الإنساني وتنوعه.

أُجريت محاولاتٌ كثيرة لوضع نظريات أوسع عن الذكاء، ومن أشدها تأثيرًا نظرية الذكاءات المتعددة؛ إذ تصف الذكاءات المتعددة بأنها «نقد الرؤية النفسية القياسية للتفكير التي تقول بوجود نوع واحد من الذكاء، يمكن قياسه قياسًا صحيحًا عن طريق اختبارات معامل الذكاء، أو غيره من الاختبارات ذات الإجابات القصيرة». وبناءً على أدلة من مصادر مختلفة، تقول: إن البشر يتمتعون بقدرات فكرية متمايزة نسبيًّا، وتحدد ثمانية أنماط من الذكاء، وترى أننا جميعًا لدينا مزيج منها كلها[11].

أثارت نظرية الذكاءات المتعددة جدلًا واسعًا، ظهر على أثرها رؤى بديلة، وقد تعرضت هذه النظريات التي تناولت تنوع الذكاء وغيرها للانتقاد كلها، كما يحدث مع النظريات كلها؛ فبعض النقاد يتحدى بنية النظريات؛ أي هل أنماط الذكاء ثلاثة، أم ينبغي أن تكون أربعة أم ثمانية أم عشرة؟ ويقول آخرون: إن هذه النظريات لا تقوم على برهان علمي، وينبغي أن نعاملها على أنها مجرد تأملات وافتراضات حتى نقدم هذا البرهان العلمي، وهذا النقد بصورتيه معقول ومقبول؛ لأن تقدم العلم كما يقول كارل بوبر: ليس خطيًّا[12]، وهو مبني على التكهن والتفنيد، وإن أي نظرية مهما كانت جاذبيتها، تنتظر ظهور نظريات أفضل، أو ظهور برهان يدعمها أو يشكك فيها أو يفندها.

وجه الغرابة الذي أجده في هذه الحالة أن بعض النقاد خلصوا إلى أن هذه النظريات المحددة في الذكاء المتعدد لم تثبت علميًّا؛ وعليه، لا وجود لما يحاولون تفسيره، لكن ما ينفونه موجود بالفعل؛ فمنذ خمس سنوات كنت في اجتماع في مكتب أحد المسؤولين الحكوميين الكبار في شمال أوروبا، وكان مرتابًا في مسألة تنوع الذكاء، وطلب دليلًا عليه، كنا نجلس إلى طاولة من خشب الماهوجني محفورة عليها أشكال جميلة، في غرفة مبطنة بخشب السنديان، في

مبنى من القرن السابع عشر، ولوحات موغلة في الحداثة على الجدران، وجهازُ تلفاز بشاشة مسطحة كبيرة مفتوح على قناة إخبارية مستمرة 24 ساعة، وحاسوبا آبل على مكتبه المصنوع من الزجاج والصلب، وعلى الأرض بساط تقليدي يدويُّ الصنع، وكان خلفه أرفف عليها روايات وأشعار وكتب مغلفة بالجلد، وفي الخلفية صوت خافت لموسيقى موزارت، كانت هذه الأشياء كلها، من نتاج تنوع غير عادي للذكاء والقدرة البشرية، وهي دليل عليها. قلت: انظر حولك، وأنصت، فإن تنوع الذكاء في كل مكان؛ بدا وكأنَّ فكرةً جديدة صدمته.

الدليل موجود في تعدد الثقافات والإنجازات التي تميز الحياة البشرية على الأرض في العلم والفنون والفلسفة والدين والتكنولوجيا والهندسة والألعاب الرياضية وألعاب القوى، وفي الأوجه التي تتلاقح بها هذه الأنشطة الإنسانية كلها، فتثري بعضها بعضًا.

إذا كنا جادين في الوفاء بأغراض التعليم الأربعة، فعلينا أن نهتم بمختلف الطرائق التي يتيح لنا ذكاؤنا أن نستخدمها للتعامل مع العالم من حولنا، وأن نسبر غور العالم الذي بداخلنا، فمن الضروري أن ينال الطلاب كلهم فرصًا لاستكشاف مدى قدراتهم وحساسيتهم في المدرسة، بما في ذلك قدراتهم على العمل الأكاديمي التقليدي، ثم تجاوز هذا النوع من القدرات، ولهذا مترتبات أساسية على بنية المنهج الدراسي وتوازنه عند كل فرد.

تمكين الطلاب من متابعة اهتماماتهم وتعزيز مواطن قوتهم

لدينا جميعًا مدًى من الاستعدادات الفطرية، ولكن بطرائق مختلفة. والشخصنة تعني أن يراعي المعلمون هذه الاختلافات عندما يدرِّسون طلابًا مختلفين، وتعني كذلك السماح بالمرونة في المنهج الدراسي بحيث تتاح لهم فرص متابعة اهتماماتهم الشخصية وتعزيز مواطن قوتهم، بالإضافة إلى ما ينبغي أن يتعلمه الطلاب جميعًا.

أقول في سلسلة كتب **العنصر**: إن الموهبة تتلاقى مع الشغف عندما يكون الفرد في عنصره؛ أي على طبيعته، فنحن جميعًا لنا مواطن قوة ومواطن ضعف ومواهبُ مختلفة، ثمة أشياء أتمتع فيها بقدرة فطرية، فأنا أستطيع أن أعبِّرً عن نفسي تعبيرًا حسنًا إلى حد ما باستخدام الكلمات، وكان هذا شأني دائمًا، ومهما حاولت، لم أشعر أبدًا بالألفة مع الأرقام، وكان لدي أصدقاء في المدرسة يعشقون دروس الرياضيات، وكانوا يتمتعون بتلك القدرة؛ كنت كفؤًا،

أجتاز الاختبارات، لكنني كنت أبذل مجهودًا لأستوعب بعض المفاهيم والأساليب التي كانت تأتي بسهولة لآخرين، وبالتأكيد فإن أي استعداد أو مقدرة مهما كانت ضعيفة يمكن أن تتطور بالممارسة، وأي موهبة مهما عظمت يمكن شحذها بالممارسة، لكن القدر نفسه من الممارسة لدى شخصين بمستويين مختلفين من الاستعداد، سيأخذهما بالتأكيد إلى مستويين مختلفين من الإنجاز، ومن السهل رؤية هذه الاختلافات داخل بيتك.

عندما تشتري جهازًا إلكترونيًّا جديدًا وتأتي به إلى بيتك، اطلب إلى كل فرد في أسرتك أن يتصور كيف يمكن تشغيله؛ الأرجح أن زوجك سيتجه أو ستتجه مباشرة إلى دليل المشتري، بينما سيتجه أحد أبنائك إلى الإنترنت ويوتيوب؛ ليحصل على مقاطع فيديو عن هذا الجهاز، وسيشغل آخر الجهاز مباشرة ليعرف ما سيحدث، فكل منهم يستكشف هذا الشيء الجديد فيتعلم على نحو مختلف، فإذا كان الأمر كذلك، فمن غير المناسب أن نعلِّم الناس جميعًا بطريقة واحدة؛ هذا أقل ما يقال.

ليس الهدف من أن تكون على طبيعتك أن تكتشف مواهبك فقط، فبعض الناس يجيدون أشياء لا يحبونها، والحفاظ على طبيعتك يقتضي أن تحب الشيء فالشغف بالشيء أيضًا ضرورة للحفاظ على طبيعتك. تسهم سماتنا البدنية وثقافاتنا في تشكيل جزء من رؤيتنا للعالم الخارجي، رغم اختلاف شخصياتنا ومواهبنا واهتماماتنا وآمالنا ودوافعنا ومخاوفنا وأمزجتنا، وعندما يُمنح الطلاب مساحة لاستكشاف اهتماماتهم وقدراتهم، يمكن أن تحدث أشياء ذات تأثير عميق. لم تستطع لوري بارون أن تتواصل مع طلاب المدرسة المتوسطة لديها حتى أدركت مدى أهمية ما يشعرون به، بل إنه كان أهم شيء؛ فقد كانت كرة القدم أو الفن أو الموسيقى (وأحيانًا العلوم أو الأدب أو التاريخ) تعين الطلاب على إتمام اليوم الدراسي، وتجعلهم يتحملون الحصص التي لا تجذبهم.

يعتمد كل تعلم جزئيًّا على حفظ المعلومات والأفكار، ويبدو أن الافتراض السائد في المدارس أنه إما تكون لديك ذاكرة قوية أو ضعيفة، فإن كانت ضعيفة، فالأرجح أنك لست عاليَ الذكاء، وأنك ستضطر إلى بذل المزيد من الجهد، ومع ذلك فإن الطلاب الذين يكافحون لحفظ التواريخ أو جداول الضرب غالبًا لا يجدون صعوبة في حفظ كلمات مئات الأغاني، أو استرجاع لعبة معينة في حدث رياضي وقع منذ عشر سنوات، ربما كان سبب ذاكرتهم الضعيفة غياب عناصر الجذب، وليس غياب القدرة[13].

تعديل الجدول حسب سرعة التعلم الفردي للطلاب

إذا كان الناس المختلفون يتعلمون على النحو الأفضل بطرائق مختلفة، فإنهم أيضًا يتعلمون بسرعات مختلفة، وإن تدريس الصفِّ بوصفه وحدة واحدة، ببرامج مقررة يمكن أن يصعِّب على المعلمين إدراكَ هذه الاختلافات والتكيُّفَ معها، وينتج من ذلك أن بعض الطلاب يؤدي بمستوى أقل من مستوى قدراتهم الحقيقية، ويمكن للتحصيل المتدني أن يؤدي إلى سقف توقعات متدنٍ، مما يُحدث أثرًا مدمرًا في مسار الطالب التعليمي كلِّه، أما رفع التحصيل الفردي في المدارس، فيعني اجتذاب الطلاب بوصفهم أفرادًا وليس فرضَ سباقٍ معياري موحَّد، على الجميع أن يكمله في وقت واحد، وبطريقة واحدة.

أحد التقاليد الثابتة في التعليم تقسيم الطلاب إلى فئات عمرية؛ فبعض الطلاب يمنعون أطفالهم من دخول روضة الأطفال لمدة عام عندما يشعرون أنهم غير مستعدين للمدرسة، ولكن ما إن يدخلوا في النظام، حتى يواصلوا فيه مع أقرانهم من العمر نفسه عامًا بعد عام، فالأطفال في عمر الثامنة يتشاركون الصفوف مع غيرهم من العمر نفسه، ويستطيع من بلغ الرابعة عشر، أن يدرس مادة اختيارية مع طالب في السابعة عشر، لكنه يدرس فنون اللغة مع من هم في سنه.

إذا نظرت إلى أي صفٍّ للسنة الابتدائية الأولى، فستجد على الأرجح عددًا من الأطفال يقرأون بسهولة، وعددًا مماثلًا يجدون صعوبة في كل كلمة، وستجد عددًا أقل يكافح ليفهم ما يجري حوله، وواحدًا أو اثنين قد انتقل بالفعل إلى قراءة جون غرين. في النهاية سيتمكن أغلبهم من القراءة بطلاقة، لكن لهم في تلك المرحلة لهم مسارات مختلفة، وبعض المتعلمين يستوعبون الرياضيات سريعًا، وربما استسهلوا دراسة مقدمة في علم الجبر في الثالث الابتدائي، ويعدُّ غيرُهم الرياضيات حفلةً لم توجَّه لهم الدعوةُ لحضورها، والأفضل أن تقدِّم لهم مراجعة تذكير عن الكسور الاعتيادية وهم في السنة التاسعة.

ثم يأتي دور حزام الناقل التقليدي غير المتناغم المسمى بالجدول المدرسي، ولنفكر ماذا يحدث لو طبقنا هذه الطريقة في عالم الأعمال التجارية؛ إذا كان على قوة العمل كلها أن تتوقف عما تفعله كل أربعين دقيقة أو نحو ذلك، وتنتقل إلى حجرات أخرى، فتعمل شيئًا مختلفًا تمامًا ثم تنتهي من هذا، وتعاود الكرة ست مرات في اليوم، فإن مجال الأعمال سيتوقف سريعًا، وربما يفلس في غضون أشهر قليلة. إن الأنشطة المختلفة تحتاج إلى وقت أكثر من غيرها، قل أو كثر،

فقد يحتاج المشروع الجماعي إلى ساعات عدَّة من العمل المتواصل، وربما كان الأفضل لمهمة كتابة فردية أن تؤدى في سلسلة من الجلسات القصيرة، فإذا كان الجدول الدراسي مرنًا، يراعي الأفراد، فالأرجح أنه سييسِّر تنفيذ المنهج الدراسي الديناميِّ الذي يحتاجه الطلاب. وإن من أكبر عيوب البرنامج الدراسي القائم على نموذج الحزام الناقل، ضرورةَ إيقاف نشاط ما قبل أن يتم، وهنا يأتي دور شخص مثل جو هاريسون.

لم يكن جو مدرَّبًا على التدريس عندما بدأ يعمل في برنامج للتربية الموسيقية في إحدى مدارس مانشستر في المملكة المتحدة، وقد رأى أن الإيقاع المحموم لليوم الدراسي المعتاد يصعِّب على الطلاب الارتباط الحقيقي بمشروع أو مادة دراسية، وقد قال لي وهو يتحدث عن عمله في مانشستر: كان عملًا شائقًا وجاذبًا ومثيرًا، استمتع به الشباب، واستمتع به المعلمون، وأوحى لنا ببعض الأفكار الرائعة. ولكن مهما تصورنا من إمكانات يمكن أن يحققها هذا المشروع الموسيقي، إلا أنه يظل محدودًا بساعة واحدة صباح يوم الإثنين من كل أسبوع، حتى فقد المشروع ارتباطه بعملية التعليم؛ فالإمكانات التعليمية كلها، والطاقة كلها التي تنشأ من عمل كهذا تتقلص، لأنك مضطر إلى التأجيل إلى الدرس التالي، ما جعل فرص الارتباط الوثيق به معدومة، وهذا ما جعلني أفهم هذا القصور في النظام التعليمي.

ثم بدأ جو يعمل في برنامج **الشراكات الإبداعية**، وهو برنامج حكوميّ بريطانيّ لتنمية الإبداع في المدارس، وكان أحد منتجات توصيات تقرير **مستقبل كل فرد منا: الإبداع والثقافة والتعليم** الذي ترأست لجنته؛ بدأ جو يدرك أن دوره الأول هو معالجة المشكلة التي اكتشفها في المدرسة التي عمل بها في مانشستر. وهو يقول: كنت أحاول أن أوفِّر المكان والوقت للشباب ليوجدوا العمليات الإبداعية الخاصة بهم، فكانت المشروعات التي قمت بها، كلها تحاول اقتناص الوقت من اليوم الدراسي المحموم المذموم.

في أثناء عمله في برنامج شراكات إبداعية، وقع جو على كتاب كارل أونوريه Carl Honoré في **مديح البطء** In Praise of Slowness[14]، وهو قصيدة في مديح قيمة تحديد الزمن حسب سرعة الأداء المناسبة لكل شيء، وكان الكتاب سببًا في ظهور الحركة البطيئة حول العالم، وكأن الكتاب كان يخاطب حاجة واضحة يراها جو في النظام التعليمي. عندما بحث في موضوع الحركة البطيئة، اندهش جو إذ لم يجد نقاشًا للتعليم، وهو المجال الذي يستولي على أولوية اهتمامه، فحفَّزه ذلك على أن يبدأ حركة التعليم البطيء، فأنشأ موقعًا على شبكة الإنترنت

للحوار العالمي. ولتقديم خدماته على المستوى المحلي، عمل مع المدارس على أساس نموذج جديد، وكان من بين تلك المدارس مدرسة هولي ترينيتي الابتدائية في داروين بلانكشاير.

«داروين منطقة محرومة؛ كثير من أطفالها لديهم مشكلات سلوكية ووجدانية، ومتوسط من يتلقَّون الوجبات المدرسية المجانية بها أعلى كثيرًا من المتوسط القومي، ولم تكن نتائجهم طيبةً على الإطلاق. وتمثِّل العملية التي كانوا يتبعونها للتعامل مع هذا الوضع نقطة البداية لنا لنرى كيف تعمل فكرة التعليم البطيء؛ فقد أمضوا وقتًا طويلًا يدرسون العلاقات، ويفهمون المجتمع الذي يتعامل الأطفال معه، وبدلًا من أن يضربوا رؤوسهم في الجدار، وهم يحاولون أن يرفعوا درجاتهم الدراسية، بدؤوا ما يسمَّى نوادي الإفطار؛ فأقاموا مشروعات تشتمل على نوبات عمل، واشترك فيها عدد كبير من سكان المدينة الصغيرة، كان هذا التعامل -على مستوى شخصي أعمق- يعني أن التدريس والتعلُّم صارا أكثر واقعية واتزانًا؛ فقد كان المعلمون يعقدون جلسات شخصية مع كل طفل مرة في كل فصل دراسيٍّ على الأقل».

رأى جو في مدرسة هولي ترينيتي ما يمكن تحقيقه عندما يتعاون المجتمع مع المدرسة في تخصيص وقت للتعرف إلى كل طالب على حدة، وتعرُّف ما يريده، وإبداع برامج موجهة نحو اهتمامات وقدرات محددة. قلَّ التركيز على الدرجات، وزاد التركيز على التفاعل الشخصي بين الطلاب والمعلمين والمجتمع، ولا عجب أنْ كانت النتيجة زيادةَ تقدير الطلاب للخبرة التعليمية بصورة كبيرة؛ بدأ الطلاب يشيرون إلى مدرسة هولي ترينيتي بوصفها بيتهم الثاني، وانخفضت مظاهر المشكلات السلوكية، وفي الوقت نفسه، تحسنت الدرجات، حتى إن مكتب معايير التعليم منح المدرسة ترتيبًا أعلى[15].

يحرص جو على الإقرار بعدم وجود نموذج مثالي واحد للتعليم البطيء، وهذا هو مربط الفرس؛ فالتعليم البطيء يتعلق دائمًا بفردية العملية، والسماح للمتعلمين بالمساحة والوقت لاكتشاف ألوان شغفهم ومواطن قوتهم، قال لي جو: يتعلق التعليم البطيء بالفهم العميق الذي يهدف إلى نتائج مجدية، وتقع صفة التفاعل بين المعلم والمتعلم في قلب التعليم البطيء؛ لأنها أهمُّ من مجرد الحكم على الطلاب بمعيار القدرة والاختبارات.

القياس الذي يدعم التقدم والتحصيل الشخصي

سنتناول في الفصل السابع ما تحدثه الاختبارات عالية الأخطار من ضغوط؛ إن وجود الاختبارات المقنَّنة بصفة دائمة بما فيها من عيوب يدعو إلى إعادة النظر في الموقف من عملية القياس في أغلب النظم التعليمية برمتها، أما الآن فسأكتفي بعرض هذه الرسالة التي يرسلها مونتي نيل؛ المدير التنفيذي للمركز القومي للاختبارات العادلة والمفتوحة the National Center for Fair and Open Testing (FairTest).

في مقالة كتبها مونتي لمجلة رووت آند برانش Root and Branch [الأصل والفرع] يقول: يعرف المعلمون الأكفَاء كيف يستخدمون مدًى واسعًا من أدوات القياس، وكيف يمكن أن يستخدمَ المرءُ أدوات عدَّة مختلفة لقياس المعرفة، وللأسف تسبب الضغطُ الناتج من الرغبة في رفع الدرجات في الاختبارات المقنَّنة إلى تقليل مدى ما يستخدمه المعلمون من أدوات القياس؛ فعلى سبيل المثال في أحد تقارير (FairTest) عن قانون عدم حرمان أي طفل، تصف معلمةٌ كيف اضطرت إلى تقليل عدد تقارير الكتب التي تكلف بها الطلاب بسبب الوقت المطلوب للإعداد للاختبار، وثمة آلاف الأمثلة كهذه الحالة في طول البلاد وعُرضها[16].

إنه لعب الأطفال

إن زيادة التقنين المعياري في التعليم -والكمُّ الهائل المستمر من التعليم- تسير أيضًا عكس تيار الطريقة الأقرب للفطرة التي يتعلَّم بها الناس من الأعمار كافة، ولا سيَّما الأطفال الصغار: وهي التعلُّم باللعب؛ فللعب -في صوره الكثيرة- أدوارٌ أساسية في أطوار الحياة كلها، وخاصة في نمو الطفل البدني والاجتماعي والوجداني والفكري، وتقر الثقافات كلها بأهمية اللعب، وقد دُرس هذا على نطاق واسع وأقرته العلوم الإنسانية، وأثبتت المدارس المستنيرة في أنحاء العالم أهميته تلك بالممارسة، ومع ذلك تتعامل حركة المعايير في دول عدَّة مع اللعب بوصفه أمرًا تافهًا زائدًا عن عمل المدارس، مجرَّدَ تشتيت عن الأعمال الجادة، وهي الدرس واجتياز الاختبارات؛ إنَّ نفي اللعب من التعليم من أكبر مآسي التعليم المقنَّن.

يشغل بيتر جراي وظيفة أستاذ بحوث علم النفس بكلية بوسطن، وقد انشغل بدراسة اللعب من المنظور التطوري البيولوجي، ويذكر أن أطفال البشر، عندما لا يرتبطون بأي مسؤوليات

أخرى، يلعبون أكثر من صغار الثدييات الأخرى، وأنهم يستفيدون من ذلك فائدة عظمى. وكان قبل أعوام، قد أجرى دراسة مَسحيَّة لعلماء الإنسان الذين كانوا يدرسون ثقافات الصيد وجمع الثمار، فأشار علماء الإنسان الذين شملتهم الدراسة كلهم، إلى أن الأطفال في هذه الثقافات كان يسمح لهم باللعب دون توجيه من الراشدين طول اليوم، وكان الراشدون يعدُّون اللعب بلا إشراف أمرًا جوهريًّا لتعلم المهارات التي تؤدي بالفرد لأن يصبح راشدًا مسؤولًا؛ يقول الدكتور جراي: يخبرنا بعض علماء الإنسان هؤلاء أن الأطفال الذين راقبوهم في هذه الثقافات، من أذكى وأسعد الأطفال، وأكثرهم تكيُّفًا وتعاونًا ومرونة، من بين الأطفال الذين راقبوهم في أي مكان؛وعليه، فاللعب ـمن منظور بيولوجي تطوري ـ وسيلة الطبيعة لضمان اكتساب صغار الثدييات، بما فيها البشر، والمهارات التي يحتاجونها حتى تتمَّ عملية الوصول إلى سنِّ الرشد بنجاح[17].

لنقارن ذلك بما تفعله الثقافات الأعلى تطوُّرًا عند تنظيم تعليم أطفالهم. وكما يذكر الدكتور جراي، في كتابه **حرية التعلم** (Peter Gray, Free to Learn) يبدأ الأطفال المدرسة في أعمار صغيرة تقلُّ باستمرار: «فلدينا الآن روضة الأطفال؛ بل ما قبل روضة الأطفال في بعض المناطق، وهناك منشآت لسن ما قبل المدرسة، وهي تسبق روضة الأطفال أو ما قبل روضة الأطفال، وهي تتجه يومًا بعد يوم إلى اتخاذ بنية المدارس الأوليَّة، وهي تشمل التكليف بمهام بدلًا من اللعب». امتد اليوم الدراسي، وتتجدد الدعوات حاليًّا لمد العام الدراسي، وفي الوقت نفسه تتقلص فرص اللعب داخل المدرسة. «لم يطل اليوم الدراسي وقل اللعب فيه فقط، بل يزيد اقتحام المدرسة بيوتَ الطلاب وحياتَهم الأسريَّة، وقد زادت الواجبات المدرسية التي تأكل الوقت الذي كان متاحًا للعب»[18].

يُعد بيتر جراي هذا الأمر خسارة مأساوية لأطفالنا، وهو يقف مع حشد كبير من علماء النفس والفلاسفة وعلماء الإنسان والتربويين الذين طال ما قالوا: إن الأطفال مهيئين فطريًّا للعب والاكتشاف بأنفسهم في استقلالية عن الكبار، وهم يحتاجون الحرية حتى يكتمل نموهم، ومن دونها تزداد معاناتهم؛ إن الدافع للعب الحر دافع بيولوجيٌّ أساسي.

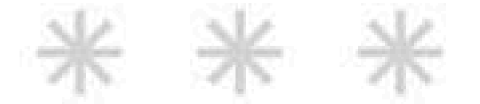
يقول الدكتور جراي: إنَّ جسد الإنسان لا يموت بسبب قلة اللعب، كما يفعل عند نقص الطعام أو الهواء أو الماء، لكنه يقتل الروح ويعوق النمو الذهني: «اللعب الحر هو الوسيلة التي يتعلم بها الأطفال اكتساب الأصدقاء، وتجاوز المخاوف، وحلَّ مشكلاتهم، والسيطرة

على حياتهم بصورة عامة، وهو كذلك الوسيلة الرئيسة التي يمارسها الأطفال ويكتسبون بها المهارات البدنية والفكرية الضرورية للنجاح في الثقافة التي ينشؤون فيها، ولن يكفي أي عدد نشتريه من لُعَب الأطفال أو من (الأوقات المميزة) أو التدريب الخاص الذي نمنحه أطفالَنا، لكي يعوِّض الحرية التي نسلبها منه؛ فالأشياء التي يتعلَّمها الأطفال بوساطة مبادراتهم الخاصة، في اللعب الحر، لا يمكن تعلمها بطرائق أخرى.

إنني أتفق مع هذا كل الاتفاق؛ فالأطفال يتمتعون بقدرة فطرية عظيمة على التعلم، فإذا تركوا لأدواتهم الخاصة، فسيستكشفون بدائل ويحددون اختيارات، لا يمكننا -بل لا ينبغي لنا- أن نحددها لهم، واللعب أمر أساسيٌّ تمامًا للتعلم: فهو الثمرة الطبيعية لحب الاستطلاع والخيال، ومع ذلك فحركة المعايير تعمل بجد على تقليص فرص اللعب في المدارس.

عندما كنت طفلًا، كانت لدينا أوقات منتظمة عدَّة للراحة [فسحة] في أثناء اليوم الدراسي، كان يمكننا أن نلعب وحدنا أو مع بعضنا، ونثريَ خيالنا، ونمارس مدًى واسعًا من المهارات العملية والأدوار الاجتماعية، وحاليًّا ربما توجد فسحة مدتها خمس عشرة دقيقة محشورة في جدول المدرسة الابتدائية، وهي أول ما يستغنى عنه إذا حدث ارتباك في الجدول، وفي الوقت نفسه تؤيد جماعات الضغط السياسية إطالة اليوم الدراسي والعام الدراسي.

إن كثيرًا من المشكلات الخاصة برفع التحصيل في المدارس يكمن في كيفية عمل المدرسة ومدى تعارض تقاليدها مع إيقاعات التعلُّم الفطري، فإن كان حذاؤك يؤلمك، فإنك لا تلمعه، ولا تلقي باللائمة على قدمك؛ بل تخلعه وترتدي حذاءً غيره. وإن كان النظام فاشلًا، فلا تلقِ باللائمة على القائمين عليه، بل اعمل معهم لتغييره حتى ينجح، وخير من يقوم بالتغيير هم من يمكنهم -في الظروف المناسبة- أن يكون لهم أكبر تأثير في نوعية التعليم: المعلِّمون.



الفصل الخامس

فن التدريس

ظل ريف إسكويث Rafe Esquith يدرِّس لمدة ثلاثين عامًا في الصفِّ نفسه، غرفة رقم 56 في مدرسة هوبارت الابتدائية، في كورياتاون، أحد أحياء لوس أنجلوس. معظم طلاب مدرسة هوبارت من العائلات الآسيوية واللاتينية المهاجرة، وكثير منهم لا يتحدَّث الإنجليزية وقت التحاقه بالمدرسة، وهذه المنطقة يقطنها محدودو الدخل حيث معدلات التحصيل العام والتخرج منخفضة، ومعظم طلاب ريف ممن يستحقون الإفطار والغداء المجاني في المدرسة، لكن معظم الطلاب الذين حضروا في صفِّ ريف واصلوا التعليم حتى أنهوا المرحلة الثانوية، ويتحدثون الإنجليزية الآن بطلاقة، والتحق كثير منهم بجامعة آيفي ليغ وغيرها من الجامعات المرموقة، ثم صارت لهم حياة مهنية ناجحة، وقد تجمَّع بعض طلَّابه بعد تخرجهم لإنشاء مؤسسة لدعم عمله مع أجيال الطلاب القادمة.

كل هذا يمكن أن يكون مثيرًا للإعجاب والدهشة إلى حد كبير، لكن اللافت للنظر بدرجة أكبر هو أن ريف يفعل كل هذا عن طريق تدريس شكسبير لطلابه؛ فهو يأخذ في كل عام إحدى مسرحيات شكسبير ثم يدرسها مع فصله من الجوانب كافة: قصتها، شخصياتها، لغتها، تاريخها، عروضها. وكان عدد قليل -إن وجد- من دارسي شكسبير في هوبارت، قد سمع بشكسبير قبل أن يدخل فصل ريف، لكنهم وصلوا إلى درجة أنهم استوعبوا الشاعر بصور قد تدهش من يبلغون ثلاثة أمثال سنِّهم.

حظينا بمشاهدة عرض مسرحية **العاصفة** The Tempest، جلوسًا على المقاعد نفسها المزدحمة في الحجرة رقم 56، الذي خَلَب لبَّ جماهير المشاهدين من أنحاء العالم جميعها

طول الأعوام الثلاثين الماضية؛ فقد شاهدنا مجموعة من خمسة وثلاثين طفلًا، متحمسين بارعين في سن التاسعة والعاشرة، يقدمون أداءً موحدًا بديعًا لما يُعده كثير من النقَّاد أحد أعظم أعمال شكسبير؛ لم يكن الأطفال ينطقون مفردات النص بطريقة جميلة وحسب، وإنما أيضًا كانوا يعزفون موسيقى حية على أكثر من اثنتي عشرة آلة، وكان هذا أيضًا مما تعلموا عزفه خلال العام، وغنوا ألحانًا من ثلاث وأربع حركات، وقد لاحظت أن الفتاة الكورية التي كانت تقوم بدور إرييل -حين لا تكون على خشبة المسرح- كانت تحرك شفتيها بكلمات الشخصيات الأخرى كلها، فذكرت لريف -في أثناء الاستراحة- أن هذه الفتاة تبدو وكأنها تحفظ المسرحية كلها عن ظهر قلب، فابتسم، وقال: بالتأكيد، وكلهم كذلك. وقبل أن يبدأ الفصل الثاني، أخبر المجموعة بما قلته، وسألهم إن كانوا جميعًا يحفظون المسرحية كاملة، فابتسموا أيضًا وهزوا رؤوسهم بالإيجاب، فطلب منهم ريف أن يقولوا بصورة جماعية الجزء الأول من كلام شخصية ميراندا، ففعلوا جميعًا بدقة.

لم تكن تلك حيلةً غير مفهومة من حيل الذاكرة، فقد كانوا يفهمون المسرحية فهمًا واضحًا ويحبونها، وكان أحد من يحضرون عروض هوبارت الشكسبيرية بانتظام هو سير إيان ماكلين؛ أحد أبرز ممثلي المسرحيات الكلاسيكية في العالم، وقد قال عنهم: إنهم يفهمون كلَّ كلمة، ولا ينطبق هذا على الممثلين كلهم الذين يؤدون مسرحيات شكسبير[1].لكن شكسبير ليس إلا جزءًا صغيرًا من المنهج الدراسي في الحجرة 56 بمدرسة هوبارت، ولا يبدأ العمل في المسرحية إلا بعد انتهاء اليوم الدراسي المعتاد، حيث يفعلون أشياء مثل القراءة بمستوى أعلى من مستواهم الدراسي، والتنافس حول موضوعات في الرياضيات أقرب إلى طلاب المدارس الثانوية. وجدران الحجرة 56 مزينة بشعارات من جامعات مثل ييل وستانفورد ونوتردام، وهي الجامعات التي التحق بها طلاب ريف السابقون، وكان أغلبهم أول من التحق بالجامعة في عائلاتهم.

استطاع ريف أن يستثير نهم الطلاب للتعلم إلى درجة أنهم يأتون إلى المدرسة، ويأتون في الإجازات، ويوافقون على أن يقسِموا على مقاطعة التلفاز طوال العام الذي يدرسون فيه. وشعار صفِّه هو «لا وجود للطرق المختصرة». يعمل طلابه بجدٍ مثير للدهشة، لكنه يشاركهم في كل ما يعمَلون، وقد قال لبرنامج إيفينينغ نيوز [أخبار المساء] بقناة سي بي إس: إذا أردت أن يعمل هؤلاء الأطفال بجد، فلابد أن أكون أكثر مَن رأوا في حياتهم جدِّيةً في العمل[2]. فكان يثبت ذلك

بالعمل لساعات طويلة ستة أيام في الأسبوع، ثم يعود إلى المدرسة في أيام السبت، ليساعد طلّابه السابقين في الإعداد لاختبار الكفاءة الدراسية SAT للالتحاق بالجامعة.

يحكي ريف في كتابه **درِّس وكأن شعرك يشتعل** Teach Like Your Hair's on Fire عن لحظة تحوُّل في حياته، ساعد فيها فتاةً من الأطفال الذين يتأخَّرون في إبداء رغبتهم بالانضمام إلى الفريق؛ كانت فتاة هادئةً، وتبدو مقتنعة بأنها لن تتميَّز في شيء أبدًا، وفي أثناء إحدى حصص الكيمياء التي كانت تتضمن استخدام مصابيحَ تضاء بالكحول -كما يحدث غالبًا- لم يضِئ مصباح الفتاة، فانفجرت باكيةً، ومع أن الفتاة ألحت على ريف أن يتركها ويهتم بغيرها من الطلاب، إلا أنه رفض أن يتركها؛ إذ أدرك أن المشكلة في المصباح نفسه، فبدأ في إصلاحه.

«لسبب ما، لم يكن فتيل المصباح بالطول المناسب، لم أكد أره، فانحنيت لأقترب منه قدر الإمكان، واستعملت عود ثقاب لأحاول الوصول إليه. كنت قريبًا من عود الثقاب إلى درجة أنني شعرت باللهب وأنا أحاول أن أشعل المصباح، كنت مُصرًّا على أن أجعل المصباح يعمل، وقد بدأ العمل بالفعل. التقط الفتيلُ النار، فنظرت، تملؤني مشاعر الانتصار، لأرى الابتسامة التي كنت أتوقعها على وجه الفتاة.

لكنَّ الفتاة رمقتني بنظرة وبدأت بالصراخ في فزع، ولحقها أطفال آخرون بالصراخ؛ لم أفهم لماذا كانوا جميعًا يشيرون إليَّ، حتى عرفت أنه في أثناء إشعال المصباح لمس اللهب شعري، فاشتعل وأثار فزع الأطفال»[3].

استطاع ريف أن يطفئ النار بسهولة، وساعده الأطفال بضربه على رأسه مرات عدة، واستمرت التجربة دون حوادث أخرى، لكن هذه الخبرة أخذت تدوِّي في أعماقه.

«للمرة الأولى في أسابيع عدَّة، شعرت بسعادة كبيرة لأنِّي معلِّم؛ فقد استطعت أن أتجاهل الهراءَ الذي يواجهه المعلمون كلهم في الخطوط الأمامية؛ فعلت كل ما أستطيع لأساعد إنسانًا، لم أفعل ذلك بإتقان كامل، لكنني حاولت جاهدًا، قلت لنفسي إنني كنت أهتم بالتدريس إلى درجة أنني لم أشعر أن شعري يحترق، وإنني أسير في الاتجاه الصحيح، ومنذ تلك اللحظة، عزمت على أن أدرِّس دائمًا وكأن شعري يشتعل».

يعرف ريف إسكويث أن التدريس ليس مجرد وظيفة أو مهنة، فالتدريس لمن يفهمه ضرب من الفنِّ، وقد برزت هذه الفكرة عندما صار ريف أول معلم يحصل على القلادة القوميَّة للفنون، وتتأكد كلما رأيت معلِّمين عظماءَ في أثناء عملهم.

ما دور المعلمين؟

يتكون التعليم الرسمي من ثلاثة عناصر: المنهج الدراسي والتدريس والقياس، وفي المعتاد، تتركز حركة المعايير على المنهج الدراسي والقياس، ويعدُّ التدريس طريقة لتوصيل المعايير. وترتيب هذه الأولويات معكوسة تمامًا، فلا يهمُّ قدر تفصيل المنهج الدراسيِّ أو تكلفةُ الاختبارات، إذ إن المفتاح الحقيقي لإحداث تحوُّل في التعليم هو جودة التدريس. إن قلب عملية تحسين التعليم هو إلهام الطلاب حتى يتعلَّموا، وهذا ما يفعله المعلمون العظماء، ويتجاوز في أهميته حجم الصفِّ، والطبقة الاجتماعية والبيئة المادية، وغيرها من العوامل.

قام الدكتور جون هاتي؛ أستاذ التربية بجامعة أوكلاند بنيوزيلندا، بمقارنة دراسات من أنحاء العالم كلها، عن العوامل التي تؤثر في تحصيل الطلاب، وأعدَّ قائمة بمئة وأربعين عاملًا[4]، يتصدرها ما يتوقعه الطلاب من أنفسهم، ومن أهم العوامل ما يتوقَّعه المعلِّمون منهم[5].

إن جوهر دور المعلِّم هو تيسير التعلم. ومن فضل القول، إنَّ أكثر ما يُنتَظر من المعلمين هو أن يفعلوا شيئًا غير التدريس؛ فقدر كبير من وقتهم يستهلك في إدارة الامتحانات، وأداء مهمات كتابية، وحضور اجتماعات، وكتابة تقارير، واتخاذ إجراءات تأديبية؛ ربما تقول: إن هذا من مهام الوظيفة، وهو كذلك، لكن الوظيفة التي تُعَدُّ هذه الأشياء من مقتضياتها هي مساعدةُ الطلاب على التعلُّم، وعندما تشتِّت هذه المهام المعلمين عن ذلك العمل، تُطمَس طبيعةُ مهنة التدريس نفسِها.

في أغلب الأحيان، تتسبب حركة المعايير القياسية في تكليف المعلمين بدور عمَّال الخدمات، إذ تجعل عملهم توصيل المعايير القياسية، وكأنهم فرع لشركة فيدكس. لا أدري متى تسلل هذا المفهوم إلى التعليم، لكنه يحط من شأن المعلمين ومهنتهم، وللأسف الشديد لا يتصرف مسؤولو التعليم كلهم، على أساس أن المعلمين أصحاب مهنة تخصصية حقيقية يحتاجون إلى دعمهم،

ويقسو بعضهم على المعلمين فيقول بضرورة الربط المباشر بين توظيفهم وأداء الطلاب، مع ثبوت أن العوامل المؤثرة في أداء الأطفال في المدارس كثيرة، بما فيها طبيعة الاختبارات التي يخوضونها؛ يصف مايكل غوف Michael Gove، وهو وزير دولة بريطاني سابق للتعليم، الأكاديميينَ الذين يديرون أقسامَ التربية في الجامعات، وبرامجَ إعدادِ المعلمين بأنهم أعداء الوعد الجدد The New Enemies of Promise[6]. ويقصد أنهم دائمًا ما يخرِّجون معلمين يعتنقون النظريات اليسارية، ولا يرقون عمليًّا إلى هذه المهمة[7].

ولا عجب أن المعلمين في بريطانيا لا يقبلون ذلك؛ ففي مؤتمره السنوي لعام 2013م، أجرى الاتحاد القومي للمعلمين تصويتًا غير مسبوق، جاء فيه الإجماع يعلن حجب الثقة عن وزير الدولة للتعليم، ألحقوه بهتاف «غوف لابد أن يرحل»[8]. قالت كريستين بلوَر؛ السكرتير العام للاتحاد القومي للمعلمين: إن غوف ينبغي أن يدرك الآن أن الروح المعنوية في مهنة التدريس وصلت إلى مستويات متدنية إلى حدٍّ خطير، وبعد شهر أجرى الاتحاد القومي لكبار المعلمين تصويت سحب الثقة الخاص به، وعلَّق رئيس الاتحاد قائلًا: إن الروح المعنوية للمعلمين والطلاب «لم تصل إلى هذا المستوى المتدنِّي من قبل»[9].

وعلى النقيض من ذلك، فإن أعلى النظم التعليمية أداءً في العالم حسب معايير (بيسا) تولي قيمة كبيرة للمعلمين جيِّدي التدريب، مرتفعي الدافعية، مرتفعي الأجر؛ تضع سنغافورة وكوريا الجنوبية وفنلندا سقفًا شديد الارتفاع لمستوى معلميها، ويأتي الانضمام لهذه المهنة بعد عملية شديدة الصرامة، تقتضي تدريبًا مطولًا مكثفًا، ليس في تخصص المعلم الدقيق فقط، بل في تواصله مع الطلاب، وفي تدريسه، وإدارة الصفِّ، وقياس الاستعدادات، وما إلى ذلك[10].

ولكن إن كان الأطفال متعلمين بالفطرة، فلماذا يحتاجون معلمين بادئ ذي بدء؟

قوة التدريس

قلت إن التعليم عملية حيَّة، خير ما تقارن به الزراعة؛ يعلم كل بستانيٍّ أنه لا يجعل النباتات تنمو، إن البستانيين لا يثبِّتون الجذور، ولا يلصقون الأوراق، ولا يلونون بتلات الأزهار، فالنباتات تنمو بنفسها، ومهمَّة البستاني تهيئة أفضل الظروف لحدوث ذلك. يهيِّئُ البستانيُّ الجيد تلك الظروف، والبستاني السيئ لا يفعل ذلك. هذا هو حال التدريس، المعلم الجيِّد يهيئ ظروف

التعلُّم، ولا يفعل المعلم السيئ ذلك، ويدرك المعلمون الجيدون أنهم لا يستطيعون دائمًا أن يسيطروا على هذه الظروف.

ثمة جدل متواصل، يكون عدائيًّا أحيانًا، في حقل التعليم بين طرائق التدريس والتعلُّم التقليدية والتقدمية؛. فيُصوَّر التدريس التقليدي -على النحو الكاريكاتيري المعتاد- أنه يركز على الحقائق والمعلومات بوساطة التلقين المباشر للفصل كله. أما التدريس التقدميُّ، فيقوم على التعلُّم بالاكتشاف والتعبير عن الذات، وأنشطة المجموعات الصغيرة. ومن خبرتي الشخصيَّة، فإن هذا الفصل الذي يبدو حادًّا بين الطرائق التقدمية والتقليدية، نظريٌّ أكثر من كونه واقعيًّا في كثير من المدارس؛ فعلى أرض الواقع، عادة ما يستخدم المعلمون في العلوم كلها -وينبغي لهم ذلك- مخزونًا واسعًا من الطرائق، فأحيانًا يدرسون الحقائق والمعلومات بوساطة التلقين المباشر، ويتيحون أحيانًا الأنشطة الجماعية الاستكشافية والمشروعات، وتحقيق التوازن بينها هو لبُّ فن التدريس.

لأنني أدعو إلى الإبداع في المدارس، فقد افترض بعض النقاد أنني أنتمي إلى المعسكر التقدمي تمامًا، وأعارض طرائق التدريس التقليدية كافة، وأنني ضد تعلم الطلاب الحقائق تمامًا، وهذا عارٍ -بصورة قاطعة- عن الصحة؛ فأنا أسعد دائمًا بالدفاع عمَّا أعتقده، لكنني أستاء من أن يُدَّعَى عليَّ شيءٌ لا أعتقد به، ثم يوجَّهَ الانتقاد إليَّ بسببه؛ كنت طول حياتي المهنية أقول: إن العمل الإبداعي في أي مجال يتضمن زيادة السيطرة على المعرفة والمفاهيم والممارسات التي تشكل هذا المجال، وفهم معمق للتقاليد والإنجازات التي يقوم عليها.

على سبيل المثال، نشرنا في عام 1977م كتاب **التعلُّم بوساطة الدراما** Learning Through Drama، وهو أحد نواتج مشروع (دراما 16-10)، بتكليف من مجلس المدارس، وذكرنا فيه تفصيل أن ما قدمه الأطفال من عمل استكشافي ومرتجل في الدراما، يمكن أن يعمِّقه فهم متزايد لتقاليد المسرح العالميِّ وممارساته وأدبياته.

في تقرير **مشروع الفنون في المدارس**، قلنا بوجود طريقتين لجذب الطلاب إلى الفنون تكمل إحداهما الأخرى: عملية الصناعة ؛أي إنتاج عملهم، و عملية التقييم؛ أي فهم عمل الآخرين وتقديره. الطريقتان ضروريتان لتعليم دينامي متوازن في الفنون، فعملية الصناعة تتضمن التنمية المتبادلة للصوت الإبداعي للفرد، وللمهارات الفنية التي يُعبَّر عنه بوساطتها، وتتضمن

عملية التقييم فهمًا معمقًا لمعرفة سياق عمل الآخرين؛ أي كيف ومتى ولماذا صُنِع العمل، وتتضمن أيضًا تنمية قدرات الحكم الناقد فنيًّا وجماليًّا في الاستجابة لهذه الأعمال.

إن هذه المجالات الأربعة، وهي: التنمية الإبداعية، والفنية، والسياقية، والنقدية تنطبق بالقدر نفسه على المجالات العلمية الأخرى كافة في المنهج الدراسي، بما في ذلك العلوم الطبيعية والإنسانيَّات والتربية البدنيَّة، وهذا ما قلناه حرفيًّا عام 1999م في كتابنا **مستقبل كل واحد منا: الإبداع والثقافة والتعليم**، عندما نظرنا في توازن المنهج الدراسي كله وديناميته؛ إن المشكلة الدائمة في النظر إلى التدريس من زاوية الطرائق التقليدية أو التقدمية، هي إساءة تقدير أهمية الحاجة إلى تحقيق توازن بين هذه العناصر كلها.

ولتحقيق هذا التوازن، يضطلع المعلمون الخبراء بأدوار أربعة: يجذبون طلابهم، ويعزّزون قدراتهم، ويتوقعون أداءهم، ويمكّنونهم.

جذب الطلاب

يدرك المعلمون العظماء أنَّ التمكُّن من تخصصاتهم العلميَّة ليس كافيًا، وأن عملهم لا يقف عند تدريس موادِّهم؛ بل تعليم الطلاب. إنهم لابد أن يجتذبوا الطلاب، ويكونوا عامل إلهام وتحفيز لهم، عن طريق تهيئة الظروف التي تجعل أولئك الطلاب يرغبون في التعلم، فإذا فعلوا ذلك، فالمؤكد أن طلابهم سيتجاوزون توقعاتهم وتوقعات أي أحد آخر، ويحقق المعلمون العظماء النتائج باستخراج خير ما في طلابهم، ويستخدمون في ذلك طرائق شتى، ربما يلزم لذلك بذل جهد إضافي، كما اعتاد أن يفعل ريف إسكويث في إعداد عروض مسرحيات شكسبير في مدرسة هوبارت، وربما فعلوا ذلك على طريقة معلمة الصحافة التي درَّست توماس فريدمان Thomas Friedman.

نشأ فريدمان على أطراف مينيابوليس، وتعلم في مدرسة لويس بارك الثانوية، حيث سجل في مادة الصحافة التي كانت تدرِّسها هاتي ستاينبيرغ Hattie Steinberg في الغرفة رقم 313، ويحكي فريدمان -كاتب العمود في صحيفة **نيويورك تايمز** والصحفي الشهير عالميًّا ومؤلف الكتب الأكثر مبيعًا- أن هذا المقرر هو مقرر الصحافة الوحيد الذي درسه أو احتاجه. وفي مقال كتبه في صحيفة **تايمز**، وصف فريدمان ستاينبيرغ بأنها معلمته الأثيرة، وفسر ذلك

بأنه استفاد من أوجه لا تحصى من تقربها إليهم والتزامها بالأساسيات وحبها الصارم (فقد وصفها بأنها أشد من عرف من المعلمين صرامة)، ويصف الأثر الكبير الذي أحدثته ستاينبيرغ فيه، وفي زملائه الكتاب في صحيفة المدرسة على النحو الآتي:

«كل من كان يعمل في الصحيفة، وفي الكتاب السنوي الذي كانت تشرف عليه أيضًا، كانوا يعيشون في فصل هاتي؛ كنا نجلس هناك قبل المدرسة وبعدها... لم يكن أحد يقول هذا وقتها؛ لأننا كنا نستمتع بتقريعها لنا وفرضها الانضباط علينا وتعليمها لنا»[11].

يضيف فريدمان: «هذه الأساسيات لا يمكن تحميلها من حاسوب، ولا سبيل لتحميلها إلا بالطريقة التقليدية؛ أي كل فرد على حدة». فهل كان لتوماس فريدمان أن يصير حامل اللواء الذي نعرفه لو لم يقابل هاتي ستاينبيرغ؟ ربما. الواضح أن الرجل مفعم بالموهبة، وثمة فرصة حقيقية لبروز هذه الموهبة دون توجيه من خبير، وربما قصر أداؤه وأخفق في الاستفادة من قدراته الفطرية، ولربما اقتصر عمله على تغطية أحداث المجلس المحلي للمدينة، بدلًا من كتابة مقالات وكتب مازلنا نناقشها بعد عقد وأكثر على صدورها، لن نعرف الإجابة عن هذا السؤال أبدًا. لأن توماس فريدمان كان محظوظًا أن قابل معلمة استثنائية ألهمته.

تعزيز قدرات الطلاب

يُفترض أحيانًا أن الدور الرئيس للمعلم هو التلقين المباشر، وللتلقين المباشر مكانةٌ أساسية في التدريس، يحدث هذا مع الصفِّ كلِّه أحيانًا، ومع مجموعات أصغر أحيانًا، وأحيانًا أخرى عن طريق التعامل المباشر مع الطلاب بوصفهم أفرادًا، لكن المعلمين الخبراء يملكون مخزونًا من المهارات والوسائل، والتلقين المباشر ليس إلا واحدًا منها. وإن معرفة طريقة استخدام الوسيلة المناسبة ووقتها هو الذي يجعل التدريس عظيمًا، ومثل أي مهنة أصيلة، يقتضي التدريس حكمة ووعيًا لمعرفة ما يصلح لكل موقف بعينه ووقته.

يتوقع الناس أن يعرف طبيبهم الكثير عن الطب عمومًا، بالإضافة إلى مجال تخصص وخبرة بعينه، لكنهم يتوقعون منه كذلك أن يطبق ما يعرف على نفسه تحديدًا بوصفه فردًا له احتياجات محددة، وهذا شأن التدريس؛ فالمعلمون الخبراء دائمًا ما يعدلون إستراتيجياتهم

حسب احتياجات اللحظة وفرصها، والتدريس الفعال عملية مستمرة من التعديل والحكم والاستجابة لطاقة الطلاب وارتباطهم بالعملية.

تستكشف هيلاري أوستن Hilary Austen في كتابها **إطلاق العنان لروح الفن Artistry Unleashed** ألوانًا من الأداء العظيم في العمل والحياة، وفي مثال لذلك تنظر في عمل إريك توماس Eric Thomas، وهو دارس سابق للفلسفة بجامعة بيركلي ويدرِّس الفروسية الآن، وهو يقول: إن جوهر الفارس أن يتوحَّد مع الحصان، فيدرك أنَّه حيوان حيٌّ له طاقة وأحوال، وتصف الدكتور أوستن أحد دروس الفروسية الذي تتعثر فيه طالبة تحاول إيقاف الحصان في أثناء توجيه إريك لها.

فيقول للطالبة: إنها تبذل جهدًا كبيرًا في محاولة دفع الحصان لأن يلتفَّ بصورة أفضل، لكنها عند ثالث أو رابع لفَّة تُسقط الكرة ولا تفعل شيئًا، فيسألها إريك: ما الأمر؟ فترد الطالبة: إنني أتعجل ثم أتأخر، فيستجيب الحصان، ولا أعرف ماذا أفعل. يصمت إريك برهة، ثم يقول: أنت تبالغين في المحاولة، توقَّفي عن التفكير، وانتبهي لحصانك، فالأمر الآن هو محاولة الإحساس بما يحدث تحتك في هذه اللحظة؛ لا يمكنك أن تمتطي حصان الأمس، ولا يمكنك أن تمتطي الحصان بافتراض ما يمكن أن يحدث؛ كل من يركب الخيل يواجه المشكلة نفسها: نظنُّ أن ما تعلمناه بالأمس سيصلح للتطبيق دائمًا، فأنتِ غالبًا تمتطين المشكلة التي كانت لديك منذ دقيقة، من أجل الهدف الذي تريدين تحقيقه، لكننا لا نملك وصفة دائمة لذلك؛ فالأمر يتغير كل ثانية، ولابد أن تتغيري معه[12].

يعرف المعلِّمون الأكفاء أنَّ أيًّا كان ما تعلموه في الماضي، فاليوم يوم مختلف، ولا يمكنك أن تمتطي حصان الأمس، ونادرًا ما يتحقق هذا النوع من الإدراك بالوقوف في صدر حجرة للتحدُّث مع مجموعة من خمسة وعشرين أو ثلاثين طفلًا في درس تلو الآخر، فمن المستحيل عمليًّا الحفاظ على عناصر جذب حقيقية بتلك الطريقة، لا سيما مع الأطفال الصغار، فهذا الأسلوب في التدريس بطبيعته يقلل إمكان التواصل مع كل طالب على حدة، ولم يكن لدى ريف إسكويث مكتب للمعلم في صفِّه، ولو كان لديه مكتب لما جلس خلفه، فهو يرى أن دوره هو التحرك بين طلابه طول الوقت.

الأطفال فضوليون بطبعهم، وتحفيز التعلم يعني إبقاء حب الاستطلاع لديهم متوقدًا، وهذا هو سبب أن التدريس العملي القائم على الأسئلة يمكن أن يكون بالغ التأثير، فبدلًا من تقديم إجابات لأسئلة لم يسألوها، يثير المعلمون الخبراء أسئلة في عقول الطلاب بغرض دفعهم إلى استكشافها. جيفري رايْت Jeffrey Wright مدرس علوم موهوب من لويفيل، كنتاكي، وهو يستخدم أساليب متنوعة كثيرة، مثل تفجير ثمار اليقطين، ومساعدة الطلاب في بناء حوامات، وإطلاق أشياء عبر أنابيب طويلة لتسلية طلابه، والأهم من ذلك ليجعلهم يرغبون في تعلم المزيد عن العلوم.

يقول: حين أريهم كرة نار ضخمة تحترق في يدي، وترتفع إلى السقف، فلن أدع أي طفل ينام، ولابد للحاضرين كلهم، أن يرددوا السؤال: كيف، كيف، كيف؟ وما إن أجعل الطفل يسأل كيف أو لماذا، أكون قد نجحت في اجتذابه، ثم أحرص على أن يظل مشدودًا لما يحدث[13].

يدرك رايْت أن جزءًا أساسيًّا من عملية تعزيز قدرات طلابه، واستفزاز فضولهم هو أن يعرف من أين يأتون، وماذا يجري في حياتهم في الساعات التي يقضونها خارج المدرسة. «فما كنت أجده في بيتي عندما كنت صغيرًا، يختلف تمامًا عما يجده هؤلاء الأطفال عند العودة إلى بيوتهم؛ بعض هؤلاء الأطفال ـ كما أسمعهم يتحدثون طوال الوقت ـ يسمعون صوت طلقات نارية ليلًا، ولو كنت أنا من يسمع أصوات طلقات نارية خارج البيت لاستعصى عليَّ النوم والمذاكرة». يسمع رايْت من الطلاب حكايات عن حالات الحمل والإجهاض وأولياء الأمور الذين يسيئون معاملتهم، وغيرها من الأمور التي تؤثر في حياتهم، ما جعله يدرك «فساد فكرة مقاس واحد للجميع»، وإذا كان يريد أن يُحدث أثرًا في حياتهم فعليه أن يفعل ذلك على المستوى الفردي.

يقول ديناز تايلور أحد طلاب رايْت: يملك الأستاذ رايْت مفتاح المدينة، وكان يقول: لا أبالي بقانون نيوتن الثالث، فأنا أريد أن أعلِّمكم شيئًا يمكن أن يفيدكم خارج المدرسة، وهذا يجعلني أشعر أنه يهتمَّ بي حقًّا، وأنا أعرف أنه يهتم بي[14].

مع ذلك، فالمؤكد أن جيفري رايْت يهتم بقوانين نيوتن، وموهبته بوصفه معلمًا هي إيجاد طرائق لمساعدة مجموعة طلابه المختلفين على فهم نيوتن والاهتمام به أيضًا.

توقع أداء الطلاب

لتوقُّعات المعلمين آثار عميقة على إنجازات طلابهم، فإذا بيَّن المعلمون لطلابهم أنهم يتوقعون منهم أداءً حسنًا، فالأرجح أن أداءهم سيكون حسنًا، وإذا توقعوا منهم أداءً سيئًا فالأرجح أن يكون كذلك.

كانت ريتا إف. بيرسون Rita F. Pierson معلمة متخصصة في أمريكا لمدة أربعين عامًا، بداية من عام 1972م، وكانت أمها وجدَّتها معلمتين من قبلها؛ قامت ريتا بالتدريس في مدرسة ابتدائية ومتوسطة، وكذلك في صفوف التربية الخاصة، وكانت مرشدة، ومنسقة اختبارات، ومساعدة مدير مدرسة، وكانت تبث طاقة خاصة في كل دور من هذه الأدوار، تتجلى في رغبتها في التعرف إلى طلابها، وإظهار مدى أهميتهم لها، ودعمهم في مدَّة نموِّهم، وفي السنوات العشر الأخيرة من عملها، قامت بإدارة (ورش) عمل للتنمية المهنية لآلاف المعلمين في موضوعات منها (مساعدة المتعلمين محدودي الموارد)، و(الوفاء بالحاجات التعليمية للصبية الأمريكيين الأفارقة)، و (منع التسرب التعليمي).

في عام 2013م، حظيت بشرف مشاركة المنصة مع الدكتورة بيرسون في أكاديمية بروكلين للموسيقى في نيويورك سيتي لشبكة قنوات بي بي إس الخاصة، ومؤتمر تي إي دي لمناقشة موضوع التعليم، وقد قدمت عرضًا آسرًا قالت فيه: إنها قضت حياتها كلها «إما في مدرسة أو في طريقها إلى مدرسة، أو تتحدث عما يحدث في مدرسة»[15]. وقد شهدت في مسيرتها التعليمية كثيرًا من الإصلاحات، بعضها حسن، وبعضها ليس حسنًا تمامًا، إذ تحاول هذه الإصلاحات أن تخفف من حدة مشكلة التسرب وهي تقول: لكن الحقيقة أننا نعلم لماذا يتسرب الأطفال، ونعرف لماذا لا يتعلمون؛ إنه الفقر، وانخفاض نسبة الحضور، والتأثير السيئ للأقران، نحن نعرف السبب، ومن الأمور التي نادرًا ما نناقشها قيمة التواصل الإنساني وأهميته؛ أي العلاقات الإنسانية.

إن مفتاح رفع مستوى التحصيل هو إدراك أن التدريس والتعلم علاقة إنسانية؛ فالطلاب يحتاجون إلى أن يتواصل معهم المعلمون، وقبل كل شيء يحتاجون إلى معلمين يؤمنون بهم. تحدثت ريتا عن تصحيح أوراق الإجابة الراسبة بوضع عدد الإجابات الصحيحة وليست الخطأ (فتوضع علامة زائد (+) بجوار الرقم 2 مع رسم وجه باسم بدلًا من وضع علامة سالب (-) بجوار الرقم 18، على سبيل المثال). وبذلك كان طلابها يعرفون أن أداءهم كان منخفضًا، لكن

تركيز ريتا على الإيجابي، كان يمنح الطلاب شيئًا يبنون عليه وحافزًا لمواصلة المحاولة، وأهم الأشياء أنها كانت تدعمهم دائمًا.

تمكين الطلاب

أفضل المعلمين ليسوا مجرد ملقنين؛ فهم متابعون ومرشدون يرفعون ثقة طلابهم، ويساعدونهم على إيجاد شعور بالاتجاه، وأن يمكنوهم من الإيمان بأنفسهم، وخير من يفهم هذا هو سيرجيو خوريز كوريا[16] Sergio Jurez Correa. يدرِّس سيرجيو الصف الخامس بمدرسة خوسيه أوربينا لوبيز الابتدائية في ماتاموريس، المكسيك، وهي مدينة فقيرة لا تبعد كثيرًا عن الحدود الأمريكية، كثيرًا ما تشهد حروبًا بين تجار المخدرات. أمضى خواريز كوريا السنوات الخمس الأولى من عمله بالتدريس، يقف أمام صفِّه يحاول توصيل معلومات لطلابه حتى تتوفر لهم فرصة لحياة أفضل، وكانت هذه العملية غير مجدية، ونتائجها غير مشجعة، إذ كان طلاب خوسيه أوربينا يرسبون عادة في امتحان التحصيل القومي Mexico's national المكسيكي (ENLACE) achievement examination.

في عام 2011م، قرر خواريز كوريا أن يغير الأشياء؛ فقد اقتنع بأن تلقين الطلاب لن يحقق شيئًا كالمعتاد، وكان يقرأ عن قدرات الأطفال الفطرية على التعلم، ودرس أعمال من يحاولون إثبات ذلك، ومنهم سوغاتا ميترا؛ قرر خواريز كوريا أن السبيل الوحيد الذي يمكن أن يساعد طلابه على النمو هو تمكينهم من أن يتعلموا بأنفسهم.

بدأ خواريز كوريا يعلم طلابه العمل في مجموعات، ويشجعهم على الإيمان بأنهم يملكون مستويات استثنائية من الإمكانات، وكان يرشدهم بوساطة عملية استكشاف فيبين لهم -على سبيل المثال- كيف يجعلون مفهوم الكسور العشرية واقعًا في حياتهم، وكيف يجعلون الهندسة شيئًا ملموسًا وأكثر عملية؛ فكان يبني دروسه على أسئلة مفتوحة، ويحث طلابه على التعلم عن طريق التفكير وليس حفظ المعلومات، ثم يلفظون هذه المعلومات في ورقة الإجابة، وكان يشجع الحوار والتعاون، ولم يكن يقلقه أن يبدو فصله فوضويًا؛ كان طلابه يشعرون بأنهم ممكَّنون، ومنحهم هذا الشعور بالتمكين شغفًا غير مسبوق بالتعلم.

كانت في صفِّه طالبة، بالوما نويولا بيونو Paloma Noyola Bueno، تبين أنها تتمتع بموهبة كبيرة في الرياضيات؛ فقد كانت تستوعب -بمقدرة فطرية- مفاهيم رياضية يجد طلاب الدراسات العليا صعوبة شديدة في فهمها، وعندما سأل خواريز كوريا بالوما لماذا لم تكن تظهر اهتمامًا واضحًا بالرياضيات من قبل، أجابته بأنه لم يجعل أحد الرياضيات ممتعة كما جعلها هو، وعندما حان وقت امتحان التحصيل القومي المكسيكي، حققت الفتاة التي كانت تعيش بالقرب من مقلب قمامة في مدينة خرَّبها الفقر، أعلى درجات في الرياضيات حصل عليها أي شخص في المكسيك كلها، وقد احتُفي بها في برنامج تلفازي على المستوى القومي.

كانت درجات بالوما في الامتحان استثنائية، لكنها لم تكن وحدها في ذلك؛ فقد حقق عشرة أطفال من صفِّ خواريز كوريا درجات تتجاوز 99% في الرياضيات في ذلك الامتحان، وقد أصابت خواريز كوريا الحيرة بشأن هذه الإنجازات، فالحقيقة أن الأطفال حققوا النجاح في امتحان مقنَّن يقيس الحفظ عن ظهر قلب، وليس نوع التعلُّم التعاونيَ المبدع القائم على الاكتشاف الذي سعى إليه ليحقق هذه الطفرة، ومع ذلك فلا خلاف على أنه أثبت على نحو مدوٍّ ما يستطيع الأطفال تحقيقه عندما تمكنهم من التعليم.

إن هذا الفهم للعلاقة بين التدريس والتعلُّم هو أساس مفهوم قوة التعلم، ومن بين مؤسسي مفهوم قوة التعلم والداعين الكبار، الأكاديمي والمؤلف البريطاني غاي كلاكستون Guy Claxton الذي يقول: إن الغرض من مبدأ بناء قوة التعلم (Building Learning Power (BLP هو مساعدة الصغار على أن يكونوا متعلمين أفضل في المدرسة وخارجها. أما خلق ثقافة داخل الصفوف -في المدرسة بصورة أوسع- فتغرس بانتظام العادات والاتجاهات التي تمكِّن الصغار من مواجهة الصعوبة وعدم اليقين بهدوء وثقة وإبداع؛ «فالطلاب الذين يملكون ثقة أكبر في قدرتهم على التعلم، يتعلمون أسرع وأفضل، فيزيد تركيزهم ويتعمق تفكيرهم، ويجدون في العلم متعة أكبر، كما يتحسن أداؤهم في الاختبارات وفي الامتحانات الخارجية، ويكون التدريس لهم أيسر، وأقرب إلى تحقيق الرضا لمعلميهم»[17].

يقوم مبدأ بناء قوة التعلم على معتقدات أساسية ثلاثة، تتوافق تمامًا مع ما أقوله على مدى هذا الكتاب:

- الغرض الجوهري من التعليم هو إعداد الصغار للحياة بعد المدرسة؛ أي مساعدتهم على بناء مواردهم الذهنية والوجدانية والاجتماعية والإستراتيجية، للتمتع بالتحدي والتعامل الجيِّد مع عدم اليقين والتعقيد.
- لهذا الغرض من التعليم قيمة كبيرة لدى الصغار كلهم؛ لأنه يساعدهم على اكتشاف الأشياء التي يحبون أن يتفوقوا فيها، وتقوية إرادتهم ومهارتهم التي تمكنهم من تحقيقها.
- يمكن تنمية هذه الثقة والقدرة والشغف؛ لأن ذكاء العالم الواقعي شيء يمكن مساعدة الناس على بنائه.

يرى كلاكستون أن هذه المعتقدات الجوهرية شديدة الأهمية، لا سيَّما للمجتمعات المليئة بالتغيُّر والتعقيد والمخاطرة والفرص، والفرص الفرديَّة لشق الطريق في الحياة. وإن وضعها موضع التنفيذ يتضمن عملية تغيير ثقافي تدريجية، أحيانًا شديدة الصعوبة، ولكنها مجدية تمامًا، تغير فيها المدارس عاداتها وكذلك يفعل المعلمون.

ذكرت أن والدة ريتا بيرسون كانت معلمة قبلها، وكانت ريتا ترى أمها تستخدم أوقات راحتها للقاء الطلاب، وتقوم بزيارات منزلية بعد الظهر وتشتري أمشاطًا وفرش شعر، وزبدة فول سوداني ومكسرات، تضعها في درج مكتبها للأطفال الذين يريدون أن يأكلوا، ومنشفة وصابونًا للأطفال الذين تصدر عنهم رائحة غير طيبة.

بعد سنوات من تقاعد والدتها، كانت ريتا ترى بعض هؤلاء الأطفال يأتون إلى أمها ويقولون: هل تعرفين يا سيدة ووكر أنك أحدثت اختلافًا في حياتنا؟ فقد جعلت حياتي ناجحة، وجعلتني أشعر بالأهمية برغم أنني كنت أشعر في أعماقي بعدم الأهمية، فأردت أن أريك كيف صرت.

تسأل الدكتورة بيرسون: كم سيكون عالمنا قويًّا إذا كان لدينا أطفال لا يخافون الأخطار، ولا يخافون التفكير ولديهم بطل في حياتهم؟ كل طفل يستحق بطلًا؛ أي راشدًا لا يتخلَّى عنه أبدًا، ويفهم قوة الاتصال، ويصرُّ على أن يصل إلى أفضل ما يمكن تحقيقه.

الصفُّ المقلوب

أحد الأسباب التي جذبتني إلى تدريس الدراما في مدَّة سابقة من حياتي المهنية أن معلمي الدراما الأكفاء خبراء في وضع أسئلة للطلاب للاستكشاف، وفي تيسير العمليَّات المعقدة التي يتضمنها البحث التعاوني والتساؤل الشخصيُّ، والتي يعتمد عليها دائمًا التعلُّم العميق، وتعتمد الدراما على العمل الجماعي وإلقاء الأسئلة، يقف فيها المدرس جانبًا في أغلب الأحوال مدربًا ومرشدًا، ويشير إلى أسئلة يستكشفها الطلاب وهم يتعلمون من بعضهم. وفي السنوات الأخيرة، تمَّ تبنِّي بعض هذه الأساليب على نطاق واسع في علوم أخرى في حركة باتت تعرف باسم الصفِّ المقلوب The Flipped Classroom، وكان أحد من أوحوا بهذه الحركة سلمان خان Salman Khan، الذي أسس (أكاديمية خان) بالمصادفة.

لم يكن سلمان خان Salman Khan ينوي التمرُّد على المناهج الدراسية؛ كانت لديه بالفعل حياة مفعمة بالنشاط بوصفه محللًا في أحد صناديق التحوُّط]. كان كلّ ما يريده في البداية هو الاستجابة لطلب إحدى قريباته الصغار التي تعيش في منطقة أخرى من البلاد؛ كانت لديها مشكلة مع الرياضيات، وهي المادة التي كان بارعًا فيها، فطلبت مساعدته، قال: إنه يمكن أن يدرس لها بعد انتهاء دوامه. وتبين أن عملية التدريس مرَّت على خير ما يرام، لدرجة أن أقاربه الآخرين طلبوا إليه أن يدرسهم أيضًا.

سرعان ما صار سلمان يدير أكاديمية خان لأقاربه وللآخرين في سن المدرسة: «في ذلك الوقت، بدا الأمر كأنه مزحة، وفي عام 2006م، وجدت نفسي أعمل مع خمسة عشر من أطفال عائلتي وأصدقائي وأقاربي كل يوم بعد ساعات العمل، فاقترح أحد أصدقائي أن أسجل بعض مقاطع الفيديو لتساعدني على التوسع قليلًا، فجربت واستخدمت يوتيوب بوصفه منصة مُضيفة».

وما إن بدأ سلمان وضع مقاطع الفيديو التعليمية التي سجلها على يوتيوب، حتى أقبل عليها أناس لا يعرفهم، وبدؤوا يستخدمونها لمساعدتهم على التعلم، وبدأ يتلقى تعليقات من المشاهدين من أنحاء العالم كلها، يقولون له: إن فيديوهاته تجعل موضوعات معينة لأول مرة سهلة الفهم؛ بل وممتعة. وكلما زاد ما يقدم من فيديوهات زاد عدد متابعيه، فما بدأه بوصفه مسألة شخصية بحتة، بدأ يأخذ أبعادًا عالمية ضخمة جديدة، حتى تجاوز عدد من يستخدمون أكاديمية خان في عام 2009م، 60 ألف شخص كل شهر.

وبنهاية ذلك العام، اجتذبت أكاديمية خان داعمين كبار، منهم بيل جيتس وغوغل: «سألوني عن رأيي في كيفية تطوير هذا، فقلت لهم: يمكن أن نُعدَّ فريقًا، ونطوِّر منصَّة البرامج التي بدأت في بنائها؛ تخيَّلت أداةً تمكِّن كلَّ واحدٍ من التعلُّم حسب إيقاعه الشخصي، ويمكن أن يستخدمها المعلمون للتدريس المتميِّز، ثم بدأت عناصر كثيرة تتخذ مكانها في البناء الجديد».

اتضح لسلمان، ولأكثر من سبعة ملايين شخص يزورون أكاديمية خان بانتظام حاليًا، أن الموقع يمكن أن يستخدم لدفع التعليم في اتجاهات جديدة مدهشة؛ لأن الفيديوهات وغيرها من المواد التعليمية على موقع أكاديمية خان تسمح للمتعلمين بالعمل حسب سرعتهم، وأن يتعمَّقوا في أيِّ موضوع بحسب ما يسمح به اهتمامُهم وإمكاناتهم؛ يقول سلمان: إنه يشجع الإتقان وليس التعرف السريع على موضوع أو مهارة؛ فمثلًا المتعلم الصغير الذي يبدأ بتعرُّف الكسور العشرية، يشاهد عددًا من الفيديوهات، ويُطلب إليه أن يجيب عن أسئلة أساسية قبل أن ينتقل إلى مجموعة الفيديوهات التالية وإلى تدريب آخر، وفي النهاية لابد للمتعلِّم أن يجيب عن عدد أكبر من الأسئلة المتتالية قبل أن ينتقل إلى مرحلة أخرى. ويشجع هذا المتعلم على فهم الموضوع فهمًا صحيحًا، وأن يتمكن منه تمكنًا حقيقيًّا، وليس الدراسةَ لمجرَّد لفظ إجابات في أثناء اختبار.

يرى سلمان خان أن التعلم بهذه الطريقة يسمح بأفضل استغلال لوقت الواجب المنزلي ووقت الحصة المدرسية: «ينبغي ألا تبنى الحصص المدرسية على السلبية والاستماع إلى شخص ثم تدوين الملاحظات، ينبغي أن تدور الحصص حول التعلم، حسب سرعة المتعلم، وعندما تدخل إلى فصل به بشر، ينبغي أن تتفاعل معهم، وأكاديمية خان Khan Academy تضمن لك دعمًا أكاديميًّا جيدًا، ولكن إذا كنت إلى الآن في مرحلة التخبط، فلابد لك من حضور الصفِّ الدراسي الحقيقي لتطرح أسئلتك، أو تجيب عن أسئلة غيرك، أو تقوم بمهام قائمة على المشروعات».

بدأ هذا النوع من التدريس في اكتساب المتابعين، عندما أخذ إريك مازور، وهو أستاذ الفيزياء بجامعة هارفارد، يستخدمه بدلًا من المحاضرة الجامعية التقليدية، وجد مازور أن طلابه يتعلمون ويفهمون كيف يطبقون ما يتعلمونه، بصورة كبيرة وفاعلية أكبر، عندما يقوم بدور المرشد المتنحِّي جانبًا، في مقابل الحكيم الواقف على المسرح؛ فهو يجعل طلابه يقرؤون من كتاب دراسي، ويشاهدون إحدى محاضراته على الإنترنت، أو يشاهدون شيئًا آخر عن

الموضوع قبل حضور الدرس. وعندما يبدأ الدرس، يعطي مقدِّمة موجزة، ويدع الطلاب يفكِّرون فيما قاله، ثم يجتذب الاستجابات، ويصل الطلاب المختلفون دائمًا إلى خلاصات مختلفة، بعضها أقرب من غيرها إلى الإجابات الصحيحة، ثم يطلب إلى الطلاب أصحاب الإجابات الصحيحة إقناع الطلاب أصحاب الإجابات الخطأ الذين يجلسون بجوارهم.

«تخيل أن لديك طالبين يجلسان متجاورين؛ ماري وجون، ماري تعرف الإجابة الصحيحة لأنها تفهمها، وهي أقرب إلى إقناع جون من الأستاذ مازور أمام الصف، لماذا؟ لأنها فهمتها حديثًا، وما زالت تعرف الصعوبات التي لدى جون، أما الأستاذ مازور، فتعلمها منذ مدّة طويلة، وهي واضحة له لدرجة أنه لا يفهم الصعوبات التي يواجهها متعلم مبتدئ»[18].

في الصفِّ المقلوب، يحصل الطلاب على هذا النوع من التعليم في بيوتهم من على الإنترنت، وليس من معلم يقف أمام مجموعة من الطلاب ويحاضرهم في موضوع ما، وهكذا يستخدم المعلم وقت الحصة الدراسية في التعليم المبادل بين الأقران (وهي طريقة مازور التي وصفناها منذ قليل) لمساعدة الطلاب فرديًّا إذا كانوا يعانون صعوبة، ولجذبهم إلى الحديث عن الموضوع، وتحدي الطلاب الذين يبدون تمكنًا من المادة، وبهذا يصير العمل الخاص بالصفِّ هو الواجب المنزلي، والواجب المنزلي هو عمل الصف، وفي هذا ميزة أن كل عمل منهما يسمح للطالب بالتقدم حسب سرعته الشخصية.

ثمة دليل قوي على أن الصفوف المقلوبة يمكن أن تكون شديدة الفاعلية؛ فقد بيَّنت دراسة أجريت في نهاية التسعينيات أن الطلاب الذين تعلموا عن طريق تعليم الأقران (أظهروا تقدمًا في التعلم، بمقدار درجتي انحراف معياريٍّ أعلى ممن تمت مراقبتهم في الصفوف التقليدية)[19]. وبيَّنت دراسات أخرى حالات تحسن كبير مشابهة.

في عام 2013م، بدأت قُرابة خمسين مدرسة عامة في أيداهو برنامجًا استطلاعيًّا لقلب بعض الصفوف باستخدام برامج أكاديمية خان، ومن المعلمين المشاركين في البرنامج شيلبي هاريس، وهي معلمة رياضيات للصف السابع بمدرسة كونا المتوسطة، وقد تم تخصيص جزء لها في الفيلم الوثائقي الذي أخرجه ديفيس غوجينهايم: **درِّس**. وهي تقول: كنت قلقة جدًّا من أن يكون الأمر إزاحةً للمعلم، ووضع الحاسوب مكانه، وظننت أن هذا سيبعدني عن الأطفال، لكن الأمر كان عكس ذلك تمامًا، فأنا أدرِّس الآن على نحو أفضل مما كنت عليه طول ثلاثة

عشر عامًا؛ فأنا أجد وقتًا أطول كبيرًا للتعامل مع الطلاب بصورة شخصية، كما أنني أعلمهم ما يحتاجون عندما يحتاجونه[20].

وهي تُعدُّ التغذية الراجعة الفورية التي تتيحها برامج خان، مع الوجود الدائم لمعلم يقدم دعمًا شخصيًّا عند اللزوم، أمرًا نافعًا إلى أقصى حد، وهي تصف تجربة الواجب المنزلي التقليدي، فتقول: يعتقد الطلاب أنهم يؤدونه على النحو السليم ويستمتعون به، ثم يصححونه في الصفِّ، فيكتشفون أنه خطأ كلُّه، ولا يعرفون لماذا، أما في برامج خان -عندما يحلون مسألة واحدة يعرفون على الفور إذا كان حلهم صحيحًا أم خطأً- فإن كان خطأً، فبمقدورهم أن يراجعوا خطوات الحل كلها، ويكتشفوا موضع الخطأ بضغطة زر، فيعرفون كيف يتجنبون الخطأ في المرة الآتية، وبذلك فإنهم يستطيعون التعلم بأنفسهم تعلمًا قويًّا، وأنا معهم دائمًا لأدعمهم عندما يتعثرون.

يرى سلمان خان أن ما تتحدث عنه شيلبي هاريس Shelby Harris يعكس خبرته في التعليم، عندما كنت في المدرسة، كنت أرى ضآلة ما يتحقق من تعلم عندما يجلس الطلاب في سلبية يستمعون إلى محاضرة، وينطبق هذا على الصف الأول الابتدائي، كما ينطبق على الدراسات العليا، عندما أسترجع الخبرات التي اكتسبتها منه، يبدو الأمر مثل فريق رياضيات يتكون من ثلاثين طفلًا يحاولون جميعًا أن يعلموا بعضهم بعضًا، ويتعلموا من بعضهم بعضًا، والمعلم بيننا يرشدنا ولا يحاضرنا، تعلمت الكثير في مادة الصحافة، حيث كان عدد كبير من الطلاب يتعاونون في شيء ما، ويتشاركون هدفًا واحدًا، ولقد كنت في فريق المصارعة في المدرسة الثانوية، وكنا نتعرض لضغط شديد، ولكننا كنا نحب أن نفعل ذلك؛ لأن البيئة كانت تعاونية، يساعد الطلاب فيها بعضهم بعضًا، والمدربون بيننا لمتابعتنا.

«ينبغي ألا تكون الحصة تلقينًا مباشرًا، فلا يحب هذا أحد منا، ولا ينجذب إليه، ولا المعلمون يحبون ذلك، ويشعرون أنهم يطلقون معلومات في الفراغ، وينبغي ألا يكون البشر سلبيين، وعندما يجتمعون ينبغي أن يتفاعلوا مع بعضهم بعضًا ويحلون المشكلات، أو يصنعون أشياء».

التدريس الإبداعي

أود أن أقول شيئًا عن الإبداع، وقد كتبت كثيرًا عن هذا الموضوع في مطبوعات أخرى، وبدلًا من أن أسبب الملل لقارئي بتكرار تلك الأفكار، أحب أن أحيل القارئ إليها إن كان له اهتمام خاص بها، ففي كتابي **نتاج عقولنا: التعلم من أجل الإبداع** Out of Our Minds: Learning to Be Creative، أتناول بقدر من التفصيل طبيعة الإبداع وارتباطه بفكرة الذكاء في الفنون والعلوم، وغيرها من مجالات الإنجاز الإنساني؛ طلبت مني الحكومة البريطانية في عام 1997م، أن أنشئ هيئة قومية تقدم المشورة حول كيفية تطوير الإبداع في المنظومة التعليمية المدرسية، من سنِّ الخامسة حتى الثامنة عشر، وقد ضمَّت هذه الهيئة علماء وفنانين وتربويين وكبار رجال الأعمال، ليتعاونوا في مهمة تفسير طبيعة الإبداع وأهميته الكبرى في التعليم، وطرح تقريرنا **مستقبل كل واحد منا: الإبداع والثقافة والتعليم** All Our Futures: Creativity, Culture and Education مقترحات تفصيلية لكيفية تنفيذ ذلك عمليًّا، وكان موجهًا للعاملين في التعليم كلهم -من المستويات كافة- من المدارس حتى الحكومة.

يقال أحيانًا: إن الإبداع لا يمكن تعريفه، وأعتقد أن تعريفه ممكن، وإليكم تعريفي المبني على عمل مجموعة تقرير **مستقبل كل واحد منا**: الإبداع هو عملية الوصول إلى أفكار أصيلة ذات قيمة.

ثمة مفهومان آخران ينبغي وضعهما في الحسبان: الخيال والابتكار، والخيال هو أصل الإبداع، وهو القدرة على استحضار أشياء في العقل ليست في متناول حواسنا، والإبداع هو دفع الخيال إلى العمل؛ أي خيال تطبيقي، أما الابتكار فهو تحويل الأفكار إلى ممارسة.

تدور حول الإبداع خرافات كثيرة، منها أنه لا يخص سوى أناس مميزين، وأن الإبداع لا يتعلق إلا بالفنون، وخرافة ثالثة هي أن الإبداع لا يمكن تعليمه، ورابعة أنه لا يتعلق إلا بالتعبير الذاتي غير المقيد. هذه الخرافات كلها لا أساس لها؛ فالإبداع يُستمَد من قوى كثيرة نمتلكها جميعًا لأننا بشر. الإبداع ممكن في مجالات الحياة الإنسانية كلها، في العلوم والفنون والرياضيات والتكنولوجيا والطهي والتدريس والسياسة والأعمال التجارية، وأضف ما شئت إلى هذه القائمة؛ فقوى الإبداع لدينا، شأنها شأن كثير من القدرات الإنسانية، يمكن تنميتها والارتقاء بها، ويقتضي ذلك زيادة إتقان المهارات والمعرفة والأفكار.

جوهر الإبداع هو حداثة الفكر، وليس بالضرورة أن يكون جديدًا على البشرية كلها -ولو أن هذا ميزة إضافية- ولكنه بالتأكيد ينبغي أن يكون جديدًا بالنسبة إلى من يبدعه. ويتضمن الإبداع كذلك تكوين أحكام ناقدة عن قيمة ما نفعل، سواء كان ذلك نظرية أو تصميمًا أو قصيدة، وغالبًا ما يمر العمل الإبداعي بمراحل نمطية، فأحيانًا ما ينتهي بك الحال إلى شيء لم يكن في بالك عندما بدأت، فهي عملية دينامية تتضمن غالبًا بناء صلات جديدة، وتجاوزَ حدود المجالات العلمية، واستخدامَ المجاز والقياس.

ولا يعني الإبداع طرح أفكار غريبة وإطلاق العنان للخيال، وربما تضمن ذلك كله، لكنه يتضمن أيضًا التمحيص والاختبار والتركيز فيما نعمل؛ فهو يتعلق بالتفكير الأصيل من جانب الفرد، والحكم الناقد على العمل الذي يدور من حيث اتخاذه الصيغة السليمة وقيمتها، على الأقل بالنسبة إلى الشخص الذي ينتجه.

وليس الإبداع نقيض النظام والانضباط، بل العكس فالإبداع في أي مجال قد يتطلب معرفة عميقة بالحقائق، ومستويات عليا من المهارة العملية، وإن تنمية الإبداع من أهم التحديات التي تواجه أي معلم؛ لأنه يتضمن فهم الديناميات الحقيقية للعمل الإبداعي[21].

والإبداع ليس عملية خطية لابد أن تتعلم فيها المهارات الضرورية كلها، قبل أن تبدأ، صحيح أن العمل الإبداعي في أي مجال يقتضي زيادة إتقان المهارات والمفاهيم، ولكن ليس صحيحًا أن هذا الإتقان ينبغي أن يكون قبل بداية العمل الإبداعي، فإن التركيز على المهارات بمعزل عن غيرها، يمكن أن يقضي على الاهتمام بأي مجال علمي، فكثير من الناس نفروا من الرياضيات طوال حياتهم؛ بسبب مهام الحفظ عن ظهر قلب التي لا تنتهي، والتي لم تكشف لهم عن جمال الأرقام، وكثير أنفقوا سنوات مكرَهين على ممارسة الموازين الموسيقية من أجل الاختبارات، حتى إنهم هجروا الآلة الموسيقية تمامًا بعد أن اجتازوا الامتحان.

إن الدافع الحقيقي للإبداع هو الرغبة في الاكتشاف، والشغف بالعمل نفسه، وعندما يتم تحفيز الطلاب للتعلم، فإنهم يكتسبون -بصورة تلقائية- المهارات التي يحتاجونها لإتمام العمل، ويزيد إتقانهم لهذه المهارات مع توسع طموحاتهم الإبداعية، وستجدون الدليل على هذه العملية في أمثلة التدريس العظيم في كل مجال من كرة القدم حتى الكيمياء[22].

التدريس بمفتاح مختلف

ثمة كثير من الناس يعملون في مهن أخرى يمكن أن يتعاونوا مع المعلمين، فيسهموا بطاقتهم وحماسهم وخبرتهم التخصصية في التعليم، ولا يُشترط لذلك أن يكونوا معلِّمين مدرَّبين، ولكن يجب أن يكون لديهم شغف مزدوج: شغف بمجال محدد، وشغف بإشراك الأطفال في هذا الشغف. نيل جونستون واحد من هؤلاء؛ فقد بدأ شركته ستور فان ميوزيك وهو مازال طالبًا في الجامعة، بوصفها وسيلة لتسويق ألحانه وإنتاجه الموسيقي، وبدأ تدريس الموسيقى في مدرسة قريبة منه يومين أسبوعيًّا؛ ليزيد من دخله كما يضطر إلى ذلك المبتدئون.

قال لي: إن المدرسة كانت في منطقة فقيرة، ولم يكن من بين طلاب المدرسة الذين بلغوا الست مئة إلا اثنان يتعلمان العزف على الغيتار، وكان ذلك هو برنامج الموسيقى المباشر الوحيد الذي كانت توفِّره المدرسة.

وأضاف نيل: «أحب التغيير الذي أحدثته التكنولوجيا الرقمية في صناعة الموسيقى، لكن حبي وشغفي بصناعة الموسيقى لم يكن منعكسًا على كل ما أراه في الصف، وقد تمثَّل الجزء الذي أدهشني في أن مجموعات المتعلمين التي كنا نواجه معها أشد الصعوبات، كانت مجموعات المتعلمين نفسها التي تجلس في أثناء الفسحة والغداء يستمعون إلى الموسيقى بوساطة هواتفهم، فقد كانوا يحبون الموسيقى لكنهم يكرهون دروسها».

ومع ضيق الوقت وقلة الموارد، حاول نيل أن يجد لطلابه أسلوبًا أكثر حداثة وأكثر ارتباطًا بالموسيقى، كان يعمل في الإعلانات التجارية، ويحرز نقاطًا في ألعاب الفيديو، ويحب أن يجلب عمله إلى الصفِّ ليجعل أطفاله يشاركون في العملية، فبدأ أولئك الذين لم يستطيعوا فهم الهدف من تعلم موضوع إنشاء مضى عليه قرون، ينتبهون إلى فكرة العصف الذهني عن شيء قد يظهر لديهم في البلاي ستيشن أو الإكسبوكس.

في الوقت نفسه، بدأ يكلم الأطفال عن الموسيقى من منظورهم، باستخدام الأغاني التي كانوا يستمعون إليها من هواتفهم في أوقات الراحة. «لكل شخص رأيه في الموسيقى، سواء كان يحبها أو يكرهها، سأقوم بتشغيل أغاني بريتني سبيرز في الصف، وربما يكون هناك ثلاثون طفلًا يعشقونها، لكن ربما سيكون هناك عدد كبير يكرهها، وسيكونون مستعدين لإعلان رأيهم

فيها. هذا سيثير الحوار، وهكذا تبدأ مشاركتهم، فلا يتوقون إلى استخدام هواتفهم لتصفح الفيسبوك وهم داخل الصف، ولا ينصرف انتباههم إلى شيء آخر».

عندما رأى نيل الارتباط الذي يصنعه بين الأطفال وتعليم الموسيقى، بدأ يدعو فرقًا موسيقية إلى المدرسة لعزف موسيقى الروك والبوب في ورش عمل ليوم واحد، وكما هو متوقع -على الأقل عند هذه النقطة- حظيت ورش العمل بشعبية ضخمة، ولفت هذا انتباه عدد من الشركات التي سحرها ما كان يفعله، فاتصلت شركة آبل بشركة ستور فان ميوزيك لتبدأ حوارًا حول إمكان وكيفية تعاونهما معًا، ومع الاهتمام المشترك، لم تظهر فرصة واضحة لتنفيذ ذلك.

في ذلك الوقت، أطلقت آبل جهاز آي باد فتغير كل شيء: «لفت الآي باد نظري حقًّا عندما ظهر، ورأيت أن هذا كان أمرًا رائعًا، وهو ما أحتاجه بالضبط لتعليم الموسيقى؛ شاشة تعمل باللمس، وتطبيقات عظيمة، ومن ثم لا يحتاج الأطفال إلى معرفة آلة موسيقية للمشاركة. وعندما ظهر آي باد 2، صدر معه تطبيق غاراج باند GarageBand، فاتصلت مباشرة بشركة آبل، وقلت: «هل يمكن أن أستعير أكبر عدد من هذه التطبيقات؟ فأنا أريد أن أجرب شيئًا». أراد نيل أن يجرب برنامجًا مصممًا لتعليم الطلاب الموسيقى من خلال التجربة، بجعلهم يعزفون الأغاني وليس الاكتفاء بدراستها. قبل هذا التطور، لم يكن هذا البرنامج متاحًا إلا للطلاب الذين يملكون آلات موسيقية، ولديهم الاهتمام والانضباط الكافي لتعلم الأساسيات، ومع وجود تطبيق غاراج باند على الآي باد لم يعد هذا ضروريًّا؛ فقد حول الحاسوب اللوحي (التابلت) وهذا التطبيقُ الطلابَ إلى عازفي غيتار وعازفي إيقاع وساكسفون وآلات أخرى بمجرد الضغط عليه.

«ميزة الحاسوب اللوحي عدم وجود عوائق أمام الأطفال، فيمكننا أن نأتي بمجموعة من الأطفال الذين لا يعزفون أي شيء؛ ليمارسوا مهارات الاستماع التي يحتاجها فريق موسيقي لينجح، وليس عليهم أن يتعلموا ميزانًا موسيقيًّا؛ إذ نستطيع أن نضبط الميزان على الآي باد، وكل ما يحتاجونه هو استخدام المهارات نفسها التي يستخدمها طفل ليطرق على مثلث ليحافظ على الإيقاع، يُضاف إلى ذلك أنه لا يستبعد الأطفال المهرة؛ إذ يمكنك أن تكلِّفهم بمهام صعبة أيضًا».

استجاب الطلاب للبرنامج بحماسة أشد مما توقعها نيل، وسرعان ما بدأ ستور فان في عقد ورش عمل في عدد كبير من المدارس جنوبي بريطانيا: «أعددنا فيديو في يونيو 2011م، يبين استخدام هذا الأسلوب بوصفه أداة تعليمية، وحتى تلك اللحظة، كان لنا علاقات بخمسين إلى ستين مدرسة في منطقة مركزة، وعندما أذيع الفيديو، بدأت ترد لنا دعوات من أنحاء العالم كلها، وقد صار التعليم يمثل 60% من أعمالنا التجارية حاليًّا، وقد قمنا بجولة في الولايات المتحدة في عام 2012م».

ومع أن نجاح البرنامج كان جزءًا من خطة التوسع في ستور فان، فقد حدثت بعض المفاجآت الكبيرة، ليس أقلها تسجيل أغنية بأربع مئة طالب في مدرسة غاي وود الابتدائية، حصلت على المركز الأول حسب بيانات آي تيونز، وفي الوقت نفسه حظي الفيديو الذي يظهر فيه نيل وهو يعد أغنية (أنت تجعلني منشيًا) You Make Me So Electric مع مجموعة من الطلاب، بمئات الآلاف من المشاهدات على يوتيوب.

يحرص نيل على تأكيد ميزات وجدها في ورش عمل اليوم الواحد، لا يحظى بها المعلمون الذين يعملون يوميًّا مع الطلاب، الأمر يشبه الأب المطلَّق الذي يرى طفله مرة في الأسبوع ويغمره بالهدايا، فعندما تحضر شركة ستور فان ميوزيك، يصبح كل يوم عيدًا.

«لأننا لا نأتي من خلفية تدريسية مباشرة، فإننا على الأرجح نلقي إلى الأطفال بأشياء قد لا يلقيها غيرنا، فنعطيهم أربعين دقيقة ليعدُّوا قطعة موسيقية لإعلان تجاري تلفازي». مع ذلك، كما يقول: «فإن وجودنا يفيد المعلمين، فما تعلمناه هو أننا نلهم المعلمين في أثناء عملنا مع الأطفال». يمنح نيل ورش عمله جدوى عملية، فيعلم الأطفال كيف يعزفون أغنية أو يكتبون نوتة أغنية شائعة، ويطلقون لحنًا في العالم حولهم. يجذب نيل الطلاب، سواء كانوا مهتمين بالموسيقى بوصفها مهنة أو لا، على مستوى يختلف تمامًا عمًّا لو كان غرضُه جعْلَهم يقدِّرون الشخصيات الموسيقية العظيمة.

«إن ربط الصناعة بالتعليم يجعل التعلُّم مجديًا، فقد تجاوز الأمر مجرد الكتاب المدرسيِّ، وما زالت المعلومات مهمة كما كانت دائمًا، لكن ينبغي توصيلها بطريقة مواكبة للعصر، فإذا استطاع الأطفال أن يروا ذلك في مثال حقيقي، فهذا ما يصنع الفرق».

التدريس بوصفه ترفيهًا

يستخدم نيل جونستون الترفية أداة للتدريس،أما ميتش موفيت وغريغ براون فيستخدمان التدريس أداة للترفيه؛ فقد أطلقا قناة فيديو على اليوتيوب تتمتع بشعبية هائلة اسمها AsapSCIENCE تُحوِّل التدريس إلى فن أداء. أيهما جاء أولًا الدجاجة أم البيضة؟ ماذا يحدث لك إذا امتنعت عن النوم؟ ماذا يحدث في مخك عندما تقع في الحب؟ تستخدم آسأب ساينس تركيبة من العلوم الحقيقية والرسومات البارعة للإجابة عن هذه الأسئلة وكثير غيرها، ما يجعل عشرات الملايين من الناس، لا سيَّما الطلاب، يبحث عنها.

قال لي ميتش: في بعض الأحيان، عندما تأتي من داخل النظام التعليمي، فإنك لا تجد دائمًا الجزء الشائق في البداية؛ فهو مجال قائم تمامًا على المعلومات، وعليك أن تعرف أشياء كثيرة قبل أن تصل إلى الجزء الشائق، وكانت هذه فرصة لنا لنقلب الأمر على رأسه، ونقول: هذا هو الشيء الذي تحبه بالفعل، وسوف نتحدث عنه الآن، ونحن ندرس لك أمورًا تجري حولك، فهيا ندخل إلى دنيا العلم من الاتجاه العكسي.

مع أن غريغ مدرس مدرَّب فإنه كان يجد في الطريقة التقليدية في التدريس مصدر إحباط دائم له. قال لي: «كان المنهج المدرسي مقرَّرًا معيَّنا توجِّهه المعايير، كان علينا أن نقدمه في العلوم. وبالنسبة إليَّ، كان كل ما استطعت أن أفهمه هو أن نظام التعليم لم يكن مؤثِّرًا في هؤلاء الأطفال على الإطلاق، وكان جذب اهتمامهم هو أصعب الأمور؛ كان أمرًا مدهشًا للغاية أن أتمكن من تشغيل فيديو وضعته على يوتيوب ومشاهدة ردود أفعالهم، فبمجرد تشغيل يوتيوب على الشاشة، كانوا ينتبهون جميعًا؛ لأنه يتضمن أشياء كانوا يفعلونها في أوقات فراغهم، كانوا ينصتون، وكانوا منتبهين، وكانوا يحبون طرح الأسئلة، فكان ذلك يثير مناقشات لم يكن يثيرها أي درس أدرسه. كان من المثير استخدامه بوصفه تجربة صغيرة، وكان أمرًا مذهلًا أن ترى هؤلاء الأطفال يمتلئون فضولًا، وأسئلة عن العالم، لكن عندما تضطر إلى أن تبدأ تدريسك لهم بتعريف الذرَّة، فإنك لا ترى الفهم ولا الاهتمام في عيونهم.

كانت القضية الأساسية لديَّ عندما كنت أحاول التدريس أن تلك الموضوعات التي كنت أحاول تدريسها لم تكن كلها مرتبطة بالطلاب، ولم يكن الطلاب يعرفون لماذا يتعلمونها، ولا

ماذا سيفعلون بتعلمها، وكان أحد أسباب نجاح قناتنا هو أننا كنا نجيب عن الأسئلة التي يرغب الناس من الأعمار كافة، ومن الاتجاهات والخلفيات كلها، في معرفتها، فهي أمور مرتبطة بحياتهم».

تبين آسأب ساينس أن المعلمين يمكن أن يكونوا عنصر جذب كبير إذا عرضوا المادة بطريقة تثير المتعلمين، وبينت أيضًا أنه يمكن جعل الطلاب يستوعبون المزيد من الأشياء المفيدة لهم إذا أعطيتهم شيئًا حلوًا معها، تمامًا مثل طهاة البيت الذين يدسون الخضراوات في الحلوى؛ يقول غريغ: إن فيديوهاتنا ليست بديلًا للمعلم الحقيقي، وإنما هي عامل محفز. اسمعوا، إخراج الريح شيء مضحك، فلنتكلم عنه، ثم بعدها سنتعلم شيئًا عن الغازات، ويمكن أن تكون فيديوهاتنا شرارة تثير اهتمام شخص ما بالموضوع.

تعلُّم التدريس

إذن، أي نوع من التدريب يحتاجه المرء ليكون معلمًا ناجحًا بحق؟ وهل الأمر يحتاج إلى تدريب أصلًا؟ كما رأينا، قام نيل جونستون بعمل رائع عندما جعل الأطفال الذين لم يمسكوا أي آلة موسيقية من قبل، يحبون الموسيقى، مع أنه لم يتلقَّ أي تدريب رسمي بوصفه معلمًا. وقد أوردنا أمثلة أخرى متعددة لأناس ليست لديهم أيُّ مؤهلات للتدريس جذبوا الطلاب بمستويات استثنائية، وأظن أن كل واحد من هؤلاء يمكنه أن يقر أنه يستطيع أن يفعل ذلك؛ لأن المهمة التي يحاول إنجازها محدودة. يحفز مايكل ستيفنز عددًا هائلًا من الأطفال على تعلم المزيد عن العلوم بوساطة قناته الرائعة على اليوتيوب (Vsauce)، لكنه يعترف بسهولة بأن «التدريس يختلف كثيرًا؛ فأنا أعدُّ حلقة عن أي شيء أريده، وبأي نحو أريده، مرة في الأسبوع، في حين يجب على المعلم أن يذهب كل يوم، ويلبِّي متطلبات رسمية، ويفرض النظام ويكون صديقًا، وغير ذلك من المهمات، وما أفعله في Vsauce هو دراسة مستقلة».

من السياسيين من يرى أن بإمكانك التدريس إن كان لديك مؤهل دراسي مناسب في أحد التخصصات، هل تحمل درجة الماجستير في الكيمياء الجزيئية؟ إذن يمكنك طبعًا أن تكون مدرس علوم، والفكرة هي أنك إن كنت تملك العلم المتخصص، يمكنك نقل هذا العلم بصورة فعالة للآخرين، ولا تحتاج شيئًا غير ذلك. أما باقي العملية فمجرد آليات، لكن الأمر ليس بهذه

الصورة؛ فالمؤكد أن التمكن مما تدرِّسه هو أمر مهم في المعتاد، وأنا أقول: في المعتاد؛ لأنه ليس مهمًّا دائمًا، كما سنرى؛ ففي بعض المجالات، يكون أمرًا أساسيًّا بصورة واضحة، فأنا لا أتحدث اللغة الرومانية، ومن ثم لا يوجد أمل كبير في أن أدرِّسها جيدًا، ولا معنى لقول: هيا افعل، ما الصعوبة في ذلك؟ لا أستطيع أن أفعل ذلك. إن إتقان المادة العلمية غالبًا ما يكون جوهريًّا للتدريس الفعال، لكنه لا يكفي وحده؛ فالشقُّ الآخر من التدريس الفعال هو معرفة كيف تؤثر بالمادة التي تستخدمها في الطلاب، لدرجة تجعلهم يرغبون بشدة في تعلمها ويتعلمونها بالفعل، وهذا بالضبط ما يجعل النظم المدرسية عالية الأداء كلها، تستثمر بقوة في اختيار المعلمين وفي تدريباتهم المكثفة، ممَّا يجعل التدريس في تلك النظم مهنة بالغة الاحترام ومجزية ماديًّا.

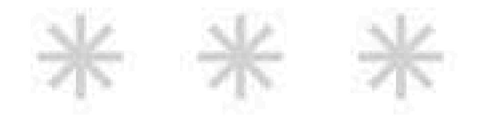
من أفضل ما وصف الحاجة إلى تدريب وتطوير فعال هو ما أورده آندي هارغريفس ومايكل فولان في تحليلهما الرائد رأس المال المهني: التدريس التحويلي في كل مدرسة Professional Capital: Transforming Teaching in Every School إذ يقطعان بأن اتباع الأساليب القصيرة الأجل منخفضة التكاليف في تعيين المعلمين وتدريبهم، تفرز حتمًا قوى تدريسية معدومة الخبرة، وغير مكلفة وتستَهلك في وقت قصير، والثمن الذي ندفعه هو فقر في التعلم، وتراجع في فرص الأطفال في النجاح.

ينبغي أن يتضمن التدريب الأساسي على التدريس ممارسة واسعة في المدارس، يشرف عليها معلمون ممارسون خبراء، لكنه ينبغي أن يتضمن أيضًا دراسة التاريخ الأيديولوجي للتعليم وتطبيقاته، ومختلف الحركات والمدارس الفكرية التي وجهته. وما دام الشغل الشاغل للتدريس هو تيسير التعلم، فينبغي أن يتضمن دراسة جادة لنظريات التعلم والبحث في علم النفس، والأهم الآن البحث في العلوم المعرفية. كذلك ينبغي أن يتضمن قدرًا من الفهم لكيفيَّة عمل النظم التعليمية في الدول المختلفة، وما لها من نتائج وآثار. والتدريب الأساسي أمر جوهري، غير أن الممارسين الأكفاء يحتاجون بعد الالتحاق بالمهنة إلى فرص متواصلة للتنمية المهنية؛ لإنعاش ممارساتهم الإبداعية، ومواكبة ما يتعلق بها من تطبيقات السياسة التنموية والبحث العلمي عمومًا.

المعلمون العظماء هم قلب المدارس العظيمة، وبأدوارهم المختلفة يمكنهم تحقيق ثلاثة أغراض أساسية للطلاب:

- **الإلهام**: يلهمون طلابهم بما لديهم من شغف بتخصُّصاتهم العلمية، حتى يصلوا بهم إلى أعلى المستويات فيها.
- **الثقة**: يساعدون طلابهم على اكتساب المهارات والمعرفة التي يحتاجونها ليصبحوا متعلمين مستقلين واثقين بأنفسهم، يمكن أن يواصلوا تنمية فهمهم وتمكُّنهم العلمي.
- **الإبداع**: يعزِّزون قدرة طلابهم على التجريب، والاستفسار، وطرح الأسئلة، وتنمية النزوع إلى التفكير الأصيل ومهاراته.

هذه المزايا كلُّها ينبغي أن تستمدَّ من صور التدريس كافة في كل جزء من المنهج الدراسي، فما الذي يجب أن يشتمل عليه المنهج الدراسي؟



الفصل السادس

ما يستحق المعرفة

تأسست هاي تك هاي High Tech High بالقرب من سان دييجو، كاليفورنيا، عام 2000م، بوصفها مدرسة تشارتر ثانوية تم تصميمها لتشمل تعليمًا تطبيقيًّا وأكاديميًّا، وهي الآن مجموعة من خمس مدارس ثانوية، وأربع مدارس متوسطة، وثلاث مدارس ابتدائية تخدم أكثر من خمسة آلاف طالب كل عام[1]، ويختلف اليوم الدراسي في هاي تك هاي -إلى حد بعيد- عن اليوم الدراسي في معظم المدارس؛ فمدارس هاي تك هاي تبني منهجها الدراسي حول التعلُّم القائم على المشروعات؛ يقول معلِّم الفنون جيف روبن: «يسير التعلم القائم على المشروعات كالآتي: تُحدِّد ماذا تريد أن يتعلَّمه الطلاب -يمكن أن تكون موضوعات مقنَّنة أو موضوعات من ابتكارك- ثم تنشئ مشروعًا، وتضع تفاصيل المحتوى داخل المشروع[2].

صاغ لاري روزنستوك Larry Rosenstock وهو المدير المؤسس لمدارس هاي تك هاي الأمر كالآتي: أنت تأخذ منهجية تك التي هي أداء جماعي، وتعليم جماعي، وتجريبي وتطبيقي واستكشافي ومحتوى التعليم الأكاديمي معرفة القراءة والكتابة، والرياضيات، والعلوم الإنسانية، وكل ما يحتاج الطفل معرفته، وتحاول أن تزاوج بين أسلوب تدريس التكنولوجيا والمحتوى الأكاديمي.

يغطي الطلاب المنهج الدراسي كاملًا بفاعلية لكنهم يدمجون كلَّ علم في الآخر؛ على سبيل المثال يمكن عمل توليفة من الفن وعلم الأحياء، أو بين العلوم الإنسانية والرياضيات. ينشر الطلاب نصوصًا، وينتجون أفلامًا وثائقية، وينشئون مشروعات كثيرة متنوعة، ويمكن أن يتعلموا شيئًا عن النظم البيئية، بالإضافة إلى فن التصوير وتصميم الجرافيك، عن طريق

تأليف ونشر كتاب في علم بيئة عن خليج سان دييجو، بالإضافة إلى ذلك فهم يأخذون ما يعملونه إلى العالم الحقيقي، ويقيمون مشروعات تخدم مجتمعهم المحلي وما يحيط به، ومؤخرًا أنتج أحد الأقسام فيها، وكان قد اختص بشريط ترميز الحمض النووي، أداة تستخدم في الأسواق الإفريقية، لاكتشاف ما إذا كانت اللحوم مأخوذة من صيد محظور قانونًا أم لا.

وعلى عكس معظم المدارس، لا يتكدس الطلاب في الممرات كل أربعين دقيقة لتغيير الحصة لدراسة مواد مختلفة. وتقسم هاي تك هاي اليوم المدرسيَّ إلى مُدد زمنية عددها أقل، والهدف من ذلك هو إتاحة خبرة مستدامة وغامرة في مختلف أنواع المشروعات؛ قال لي لاري: لا توجد أجراس، فإذا أردت الذهاب إلى دورة المياه، فاذهب، ولا يوجد نظام مخاطبة عام، وهناك عمل كثير مستمر، والأمر يشبه تعرية المادة وليس تغطيتها، والقيام بعمل ميداني، وليس استظهار كلمات علم الأحياء، ويقضي أطفالنا مدد تدريب في القطاعين العام والخاص؛ إنه نظام فضفاض لكنه مُحكم بصورة مختلفة.

«يعمل الطلاب مع المعلمين الذين يعملون في فرق، ونحن لا ننتقل من مادة إلى مادة كثيرًا؛ فأنت تصنع وتنشئ أشياء عدَّة، وتتوقع أن تعرض أعمالك للجمهور بصورة منتظمة إلى حد ما، وتقف لتقدم عرضًا بصورة متكرِّرة؛ لابدَّ أنك تستمتع».

إن تنظيم المنهج الدراسي بهذه الطريقة التي تختلف اختلافًا تامًّا عن معظم المدارس الثانوية، يتطلب ضمَّ مجموعات عدَّة، ومنها أولياء الأمور الذين لا ينحازون مباشرة إلى منهج مدارس هاي تك هاي. «عندما افتتحت مدرسة هاي تك هاي لأول مرَّة، كان بعض أولياء الأمور يرتابون في أسلوبنا، لكنهم كانوا يقولون: إنَّهم لن يستطيعوا إخراج أطفالهم من المدرسة؛ لأنَّهم يحبون المجيء إليها جدًّا، ثم بدأ طلابنا يلتحقون بكليات مرموقة».

يلتحق طلاب هاي تك هاي كلهم تقريبًا بالجامعة، ويلتحق 7% منهم بكليات مدة الدراسة بها أربع سنوات. «إن أعداد من أتمُّوا المرحلة الجامعية من طلابنا جيدة للغاية، وأعرف أن ثمة من يقول: إنه لا حاجة إلى أن يلتحق الناس بالجامعة كلهم، وأتفهم ذلك؛ فلاعبو الدوري الأمريكي للمحترفين لا يلتحقون بالجامعات، وكذلك نجوم الروك، والمبرمجون العباقرة، وفرضيتنا هي أن حتى هؤلاء الأطفال الذين قد لا يلتحقون بالجامعة، يتلقون خدمة أفضل إذا لم يفصلوا عن أولئك الأطفال الذين يلتحقون ببرامج ستعدُّهم ليلتحقوا بالجامعة».

أكثر من نصف هؤلاء الملتحقين بالجامعة هم أول جيل في عائلاتهم يلتحق بالتعليم العالي؛ ذلك أن هاي تك هاي تضيف ميِّزة خفض الفروق بين الطبقات الاجتماعية؛ فهي تختار طلابها من خلال يانصيب أعمى، وتسدُّ النقص في تعداد المدرسة خلال المُدد الانتقالية ـ من المدرسة الابتدائية إلى المتوسطة ومن المتوسطة إلى الثانوية ـ عن طريق الاختيار بالرمز البريدي غير الممثل تمثيلًا كاملًا.

قال لاري: برغم أن البيداغوجيا هي هدفنا الأول، أعتقد أن ما يفوقها في الأولوية هو دمج الطبقات الاجتماعية؛ فالدولة فاشلة فيما يتعلق برأس المال الاجتماعي، وتعاني سوء تنبؤ منهجيًّا؛ نحن نفشل في التنبؤ بمن يمكنه، ومن لا يمكنه، أن يتغلب على الأمور التي تتعلق بالعرق والوضع الاجتماعي الاقتصادي والنوع. وحاليًّا منحتنا الاختبارات المقنَّنة منهجية أخرى لسوء التنبؤ، وما نحاول فعله هو ألا ننزلق إلى فخ سوء التنبؤ، وأن نصل إلى سرعة الانطلاق، كما نحب أن نسمِّيها، مع أطفال لم نعتد أن نحقق ذلك معهم... وعندما تعمل مع هؤلاء الأطفال، تدرك كم هم أذكياء كلهم، عليك فقط أن تصل إليهم جميعًا بطرائق مختلفة.

إن الوصول إلى كل طالب هو بالضبط المحك في تغيير التعليم، فكما رأينا، هذا يعني التركيز على جودة التعلم والتدريس، وهو يعني أيضًا وجود نوع من المنهج الدراسي يجعل ذلك ممكنًا.

ما وظيفة المنهج الدراسي؟

المنهج الدراسي إطار عمل لما ينبغي أن يعرفه الطلاب ويفهموه ويستطيعوا عمله، والمناهج في معظم المدارس بعضها إجباري، وبعضها اختياري، وبعضها تطوعي مثل النوادي وبرامج ما بعد المدرسة، وثمة اختلاف بين المنهج الرسمي والمنهج غير الرسمي؛ فالمنهج الرسمي هو الجزء الإخباري الذي يشمل ما يقاس ويختبر، والمنهج غير الرسمي هو أي نشاط تطوعي. يكوِّن الجزآن الرسمي وغير الرسمي معًا المنهج بصورة كلية.

الهدف الواضح هو عمل خريطة لما يقصد أن يتعلمه الطلاب، لكنَّ للمنهج هدفًا آخر، فالمدارس تحتاج المنهج الدراسي حتى يمكنها تحديد كيف تستخدم مواردها، وكيف تنظم استخدام كل فرد للوقت والمساحة، وفي المعتاد تقسم المدارس اليوم الدراسي إلى مُدد دراسية، وتخصصها لكل مادة من المواد الدراسية، وقد تبدو هذه مسألة بديهية، فلا بد من تنظيم

اليوم الدراسي، علاوة على أن الطلاب والمعلمين يحتاجون إلى معرفة ماذا سيحدث ومتى وأين. ومن حيث المبدأ، ينبغي أن يصوغ المنهج الدراسي الجدول المدرسيَّ، لكن في التطبيق يحدث العكس غالبًا.

عندما كانت ابنتنا في الصف التاسع، أرادت أن تواصل دراسة الرقص، لكنها لم تستطع؛ بسبب تعارض في الجدول، وعندما كنت في الرابعة عشرة من عمري اضطررت إلى إلغاء الرسم؛ لأنه كان يتعارض مع اللغة الألمانية التي كانت المدرسة تشعر أن دراستها أهم بالنسبة إليَّ، ولم تكن كذلك، لكن هذا ما حدث، وقد مرَّ كثير من طلاب المدرسة الثانوية بتجارب مشابهة، فحبَّذا لو كان الجدول أكثر مرونة، وأكثر شخصنة، فالأرجح أنه سييسر نوع المنهج الدراسي الدينامي الذي يحتاجه الطلاب حاليًّا.

خلاف دائم

من أشرس الجدالات في التعليم الجدلُ حول ما يجب تدريسه ومن يقرر ذلك. ليس مقصدي هنا هو الدخول في تفاصيل محتوى المنهج الدراسي: الحقائق والأفكار والمهارات وغيرها من المواد التي ينبغي تغطيتها في علوم مختلفة، فهذا موضوع كتاب آخر أو مكتبة برمتها، كما بيّن إي دي هيرش E. D. Hirsch[3] وآخرون، ومنهم الحكومات من الأنواع كافة، في محاولاتهم لعمل ذلك وحسب. وتثير كل محاولة من هذه المحاولات خلافًا، فكما أرى الأمر تتعلق أكثر الخلافات سخونة في التعليم في الولايات المتحدة، بطرح المعايير الأساسية العامة التي تضع محتوى المنهج الدراسي الأساسي لمعرفة القراءة والكتابة والحساب والعلوم؛ فهي بحسب مهندسي المعايير، صُمِّمت لتحديد «المعرفة والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب عبر سنواتٍ دراستهم من الروضة إلى الصف الثاني عشر ،حتى يتخرجوا في المدرسة الثانوية وقد أُعدوا للنجاح في وظائف المبتدئين، ومقررات الكليات الأكاديمية التمهيدية وبرامج تدريب القوى العاملة، وهي على اطلاع بأعلى المعايير وأكثرها تأثيرًا في كل ولاية من الولايات المتحدة وفي الدول عبر أنحاء العالم».

إن المعايير الأساسية العامة أيًّا كانت مزيَّاتها الأصلية -الجوهرية- فإنها تقسم الدولة إلى صانعي قرار ومعلمين وأولياء أمور، ومجتمعات كاملة في الدولة، بعد تمرد الدولة ضدها بوصفها جسرًا بعيدًا تمامًا في مسؤولية التعليم الفيدرالية المعروفة.

إن هدفي هنا أكثر اعتدالًا، لكنني أظن أنه لا يقل أهمية؛ إنه النظر إلى ما يهدف المنهج ككل إلى تحقيقه في علاقته بالأغراض الأربعة التي كتبت عنها سابقًا، وإلى السؤال عن نوع المنهج الذي يجب أن يقرر، حتى لو كانت المسألة خلافية؛ فالمناقشات حول أي المواد ينبغي أن تُدرس في المدارس تثار حول التعليم منذ أيامه الأولى، وقد تغير التعليم تغيرًا جذريًّا منذ ذلك الحين.

في روما القديمة، كان التعليم يقوم على الفنون أو العلوم الحرة السبعة. قواعد اللغة، البنى الصورية للغة، والبلاغة، والتعبير الإنشائي، وعرض المناقشات، المنطق الجدلي الصوري؛ والرياضيات والهندسة والموسيقى والفلك، وبقي هذا التصور مهيمنًا على المنهج الدراسي في أوروبا حتى العصور الوسطى وخلالها.

وفي عصر النهضة، في القرنين الخامس عشر والسادس عشر، أضافت بعض المدارس مواد أخرى من بينها التهجئة والدراما، ودعت إلى طرائق تدريس وتعلم أشد عملية، وبدأت بعض المدارس تدرس الموسيقى والرقص والرسم والألعاب الرياضية، ومن بينها مصارعة الأيدي، المبارزة، والرماية وكرة اليد، وكرة القدم، وفي القرن الثامن عشر، بدأت بعض المدارس تُدخل التاريخ والجغرافيا والرياضيات، واللغات الأجنبية في المنهج الدراسي. قوبل ذلك بمقاومة قوية من أنصار المدرسة التقليدية، الذين كانوا يرون أن التعليم التقليدي له الأهمية الكبرى، واستمرت هيمنة المنهج التقليدي -إلى حد بعيد- على التعليم في أوروبا حتى منتصف القرن التاسع عشر[4].

بعد ذلك، أعادت ثلاثة تغييرات اجتماعية مزلزلة تشكيل المنهج الدراسي؛ كان التأثير المتزايد للعلوم والتكنولوجيا يغير المناخ الفكري، وكان انتشار التصنيع يغير الساحة الاقتصادية، وكان العلم الناشئ حديثًا؛ علم النفس يطرح نظريات جديدة عن الذكاء والتعلم، وتحدت هذه التصورات بقوَّة أفكارًا ثابتةً عن فوائد التعليم التقليدي الصارم[5].

بينما توسع التعليم الجماهيري، بدأ يتشكل نوع جديد من المناهج المدرسية، وما يزال يهيمن على التعليم حاليًّا[6]؛ فمن المفيد التعامل مع المنهج الدراسي من ناحية البنية والمحتوى والصياغة والروح العامة Structure, Content, Mode & Ethos.

أعني بالبنية التصور الذي يحكم المنهج المدرسي ككل، وكذلك العلاقات بين عناصره المختلفة؛ فالمناهج المدرسية القومية تتخذ عادة صورة مواد منفصلة: الرياضيات، العلوم،

التاريخ، وغيرها. وعادة ما توجد تراتبية بين هذه المواد، لا سيَّما في المدارس الثانوية، يمكنك تعرُّفها بحسب مقدار الوقت والموارد المخصصة لها، وما إذا كانت إجبارية أو اختيارية، وهل تقام لها الاختبارات رسميًّا أم لا؟

على القمة نجد الرياضيات واللغات والعلوم، تليها العلوم الإنسانية، والتاريخ والجغرافيا، وأحيانًا الدراسات الاجتماعية والدين، وفي الأسفل توجد الفنون والتربية البدنية، ويقصد بالفنون عادة الموسيقى والفنون المرئية، وتُعدُّ الدراما -إن كان لها نصيب في المنهج- أدنى الفنون، يليها الرقص الذي نادرًا ما يدرَّس في معظم النظم.

أما المحتوى فأقصد به المادة التي ينبغي تعلمها، إذ بسبب الانشغال بالتعلم الأكاديمي، يكون التركيز دائمًا على النظرية والتحليل وليس على المهارات العملية أو المهنية.

أقصد بالأسلوب مدى تفاعل الطلاب مع المنهج: سواء كان قائمًا على التعلم المكتبي أو التعلم القائم على المشروعات، وسواء كان فرديًّا أو جماعيًّا، في معظم النظم يكون التركيز على المهام الأكاديمية المكتبية، وعلى الأنشطة الفردية لا الجماعية.

أقصد بالروح العامة الجو السائد والسمات المميزة لعملية التعليم؛ أي ما يخص تلك الرسائل الضمنية عن أولويات المنهج وقيمه، وأحيانًا تسمى هذه الجوانب في التعليم بالمنهج الخفي، والروح العامة المهيمنة على حركة المعايير تجعل المدرسة تشبه سباق الحواجز للخيول، الذي هدفه إزالة عقبات الاختبارات والقياسات التي يوجد بها دائمًا فائزون وخاسرون، وكما رأينا، يعتقد طلاب كثيرون أن المدرسة لهذا السبب مملة أو كئيبة؛ أي إنها تجربة يتحملونها ولا يستمتعون بها، ولنجيبَ عن ذلك ينبغي أن نستحضر أغراض التعليم الأساسية الأربعة التي عرضتُها في الفصل الأول، وهي: الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والشخصية.

من أين نبدأ؟

يقوم المنهج الدراسي التقليدي على مجموعة من المواد المنفصلة التي يُعتقد أن أهميتها لا تحتاج إلى إثبات، وهذه إحدى المشكلات؛ إذ إن نقطة البداية الصحيحة هي أن نسأل عما ينبغي أن يعرفه الطلاب، ويستطيعون فعله نتيجة لذلك، وقد أدى هذا السؤال إلى محاولات عدَّة لإعادة صياغة المنهج الدراسي على أساس الإمكانات، وأظن أنها فكرة جيدة؛ أرى أن

الأغراض الأساسية الأربعة تشير إلى ثمانية إمكانات أساسية، ينبغي على المدارس أن تساعد الطلاب على اكتسابها، إذا أرادت أن ينجح الطلاب في حياتهم. يرتبط كل إمكان بالأغراض الأربعة، وسنرى أن الإمكانات الثمانية تبدأ كلها بحرف (C) في اللغة الإنجليزية، وليس لهذا دلالة في ذاته، سوى أنها تساعدني على تذكرها كما أرجو أن تساعدكم أيضًا. وهي كالآتي:

الفضول Curiosity أي القدرة على طرح الأسئلة واستكشاف كيف يعمل العالم؛ الإنجاز الإنساني في كل مجال تدفعه الرغبة في الاستكشاف والاختبار والتنقيب وتعرُّف ما يجري، والسؤال عن طريقة عمل الأشياء، والتساؤل لماذا، وماذا لو؟

يمتلك الأطفال الصغار شهيَّة مفتوحة دائمًا لاستكشاف كل ما يجذب اهتمامهم، فإذا استثير فضولهم سيتعلمون بأنفسهم، من بعضهم ومن أي مصدر تقع أياديهم عليه، وإن معرفة طريقة استثارة فضول الطلاب وتزكيته موهبةُ المعلمين العظماء كلهم، فهم يفعلون ذلك بتشجيع الطلاب على التقصي والبحث بأنفسهم، عن طريق طرح أسئلة، وليس تقديم إجابات لها وحسب، وبتحديهم في أن يعمقوا تفكيرهم عن طريق تدقيق النظر.

قد يكون الفضول، لبعضنا بشأن بعض الأمور، قصيرَ الأجل، سريع الإشباع، وقد يصير عند غيرنا شغفًا دائمًا يكرسون له حياتهم الشخصية والمهنية بأسرها. وعلى أي حال، فإن حاسة الفضول الدائم من أعظم الهبات التي يمكن أن تمنحها المدارس طلابَها.

الإبداع Creativity أي القدرة على توليد أفكار جديدة وتطبيقها عمليًّا.

كل فرد منا يصنع حياته بوساطة ما يكوِّن من زوايا نظر، وما يقرر من اختيارات، وما يكتشف ويطوِّر من مواهب. تنمية القدرات الإبداعية لدى الصغار أمرٌ لازم للوفاء بأغراض التعليم الأربعة، والاتصاف بالإبداع هو جوهر الكائن البشري، وقلب كل تقدم، ومن المفارقات أن تكون قوانا الإبداعية سبب هلاكنا؛ إذ إن كثيرًا من التحديات التي يواجهها الجنس البشري هي نتاج إبداعه؛ في الصراعات بين الثقافات وإساءتنا الجماعية للبيئة الطبيعية. في هذا الموقف، ليست قرود الليمور أو الدلافين بخيالها الضيق هي ما يعرِّض المناخ للخطر بسبب اختيارها لطريقة حياتها، بل نحن المسؤولون بسبب ثراء خيالنا وقوانا الإبداعية.

وليس الحل الآن في كبح إبداعنا بل في غرسه على نحو أكثر جدية مع تحديد أوضح للغاية، ومع تعقُّد التحديات التي يواجهها الطلاب، لابد للمدارس أن تساعدهم على تنمية قدراتهم الفريدة على الفكر والعمل الإبداعي.

النقد Criticism أي القدرة على تحليل المعلومات والأفكار لتكوين أطروحات وأحكام مدروسة.

القدرة على التفكير بوضوح والنظر المنطقي في الأطروحات، ووزن الدليل بلا انفعال من أهم علامات الذكاء الإنساني، ومن بين الدروس التي نتعلمها من التاريخ كلها، هذا الدرس هو -بلا شك- الأصعب في التطبيق.

يحتاج التفكير الناقد شيئًا يتجاوز المنطق الصوريَّ؛ فهو يقتضي تأويل القصد، وفهم السياق، وقياس القيم والمشاعر الخفية، وبيان الدوافع، واستكشاف التحيز، وتقديم خلاصات موجزة في أنسب صورة ممكنة، ويلزم لكل هذا ممارسة وتدريب.

كان التفكير الناقد مهمًّا دائمًا للتطور الإنساني، وتزيد أهميته كل يوم؛ فنحن الآن يغمرنا، من كل اتجاه، فيضانُ المعلومات والآراء والأفكار ويستولي على انتباهنا؛ فالإنترنت -مثلًا- هو أكثرُ مصادر المعلومات التي اخترعتها البشرية حضورًا، وهو ينمو على نحو هائل، وكذلك أخطار الارتباك والتشويش.

تحمل الثورة الرقمية فوائد ضخمة للتعليم لكل الصغار، وفي الوقت نفسه، لم تكن الحاجة إلى التمييز بين الحقيقة والرأي، والمعقول وغير المعقول، والأمانة والخداع، بالنسبة إلى الصغار أعظمَ قطُّ من وقتنا هذا؛ ينبغي أن يكون التفكير الناقد الواضح قلبَ كلِّ مجال علميٍّ في المدرسة، ويصبح عادة متأصلة خارجها أيضًا.

التواصل Communication أي القدرة على التعبير بوضوح وثقة عن الأفكار والمشاعر بوسائل وصور عدَّة، والطلاقة في القراءة والكتابة والرياضيات ضرورات راسخة في التعليم، وينبغي لها أن تكون كذلك، وما لا يقل أهمية عنها هو تنمية التعبير الواضح الواثق، وهو ما يسمى أحيانًا (الخطابة)[7]. ومن الأخطاء التي يؤسف لها أن تنمية مهارات اللغة المنطوقة مهملة في المدارس.

إن التواصل اللفظي لا يتعلق فقط بالمعاني الحرفية؛ بل بتقدير المجاز والقياس والإحالة، وغيرها من الصور الشعرية والبلاغية للغة، ولا يتعلق التواصل بالكلمات والأرقام فقط، فبعض الأفكار لا يمكن التعبير عنها على نحو سليم بهذه الطرائق وحدها؛ فنحن نفكر كذلك باستخدام الأصوات والصور والحركة والإيماءة، وهذا هو ما يبرز قدراتنا في الموسيقى، والفنون البصرية، والرقص، والمسرح بكل صوره. وإن القدرة على تشكيل أفكارنا، ومشاعرنا وتوصيلها بهذه الطرائق كلها، أمر جوهري لسعادة الفرد والإنجاز الجماعي.

التعاون Collaboration أي القدرة على العمل البنَّاء مع الآخرين، نحن مخلوقات اجتماعية، نعيش ونتعلم وسط الآخرين، والقدرة على العمل مع الآخرين خارج المدرسة لازمة لقوة المجتمعات، ومجابهة التحديات التي تواجهنا جميعًا، ومع ذلك ففي مدارس كثيرة، يكون أغلب عمل الصغار فرديًّا؛ أي إنهم يتعلمون في مجموعات وليس بوصفهم مجموعات.

إن تعزيز قدرة الطلاب على العمل معًا، من شأنه تعزيز تقدير الذات، واستثارة الفضول، وشحذ الإبداع، وزيادة التحصيل، وتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي[8]. فبوساطة العمل الجماعي، يتعلم الطلاب التعاون مع الآخرين في حل المشكلات وتحقيق الأهداف المشتركة، والاستعانة بنقاط القوة لدى كل منهم، وتقليص نقاط الضعف، والتشارك في الأفكار وتطويرها، ويتعلمون أيضًا التفاوض، وحسم الخلافات، ودعم الحلول التي يُتفق عليها.

بوساطة العمل معًا داخل المدارس، يتمكن الصغار من فهم الحقيقة الجوهرية التي عبَّرت عنها هيلين كيلر بقولها: «ننجز وحدَنا القليلَ جدًا، ومعًا ننجز الكثير».

التعاطف Compassion أي القدرة على مشاركة الآخرين مشاعرهم.

والتصرف وفقًا لذلك، التقمص هو تمثل مشاعر الآخرين، لا سيَّما معاناتهم، والتعاطف أساسه التقمُّص، وهو يبدأ بأن نعي في أنفسنا ما لدى الآخرين من مشاعر، وما نشعر به في الظروف نفسها، ويتجاوز التعاطف مشاركة الآخرين مشاعرهم؛ فهو التعبير الحي عن (القاعدة الذهبية) التي تقول: عامل الناس كما تحب أن يعاملوك، والتعاطف هو ممارسة التقمص.

تكمن كثير من المشكلات التي يواجهها الصغار، في غياب التعاطف؛ فالتنمر والعنف وإيذاء المشاعر والإقصاء الاجتماعي وصور التحامل؛ بسبب العرق أو الثقافة أو الاتجاه الجنسي، كلها مصدرها غياب التعاطف، وفي عالم الكبار الأوسع، فإن ما يشعل الصراعات الثقافية كافة، والانقسامات الاجتماعية القاتلة، ويؤججها، هو غياب التعاطف عنها.

مع زيادة الاعتماد المتبادل بين الناس في عالمنا، يصير غرس التعاطف ضرورة أخلاقية وعملية، كما أنه ضرورة روحية، فممارسة التعاطف هو أصدق تعبير عن إنسانيتنا المشتركة، بالإضافة إلى أنه مصدر غني للسعادة داخلنا وعند الآخرين. في المدارس -كما في غيرها من الأماكن- ينبغي ممارسة التعاطف وليس الاكتفاء بالدعوة الشفهية إليه.

الطمأنينة Composure أي القدرة على التواصل مع حياة المشاعر الداخلية وتنمية الشعور بالانسجام الشخصي والتوازن.

نحن نعيش في عالمين: عالم داخلنا، والعالم من حولنا. والعالم الخارجي هو أكثر ما يهتم به المنهج المدرسيّ القائم على المعايير،ولا يهتم، إلا قليلًا، بمساعدة الصغار على سبر أغوار عالمهم الداخلي. إن سلوكنا في العالم الذي يحيط بنا يتأثر تأثرًا عميقًا برؤيتنا لأنفسنا، وما نشعر به تجاهها. وكما قالت الكاتبة أناييز نين ذات مرة: أنا لا أرى العالم كما هو، بل أراه كما أنا.

يعاني كثير من الصغار في المدرسة الضغطَ والتوتر والاكتئاب، ويرى بعض الدارسين أن المدرسة نفسها هي السبب في هذه المشاعر، ويرى غيرهم أن حياتهم الخارجية هي السبب، وفي الأحوال كافة يمكن أن تؤدي هذه المشاعر إلى الملل، وفقدان الاهتمام، بل وأسوأ من ذلك، وتستطيع المدارس أن تخفف هذه الآثار عن طريق تغيير ثقافاتها بالطرائق التي ناقشناها، ويمكنها أن تتيح للطالب الوقت والسبل لاستكشاف عوالمه الداخلية بوساطة الممارسة اليومية للتأمل، وإن عدد المدارس التي تفعل هذا الآن في ازدياد، ويجد كل من الطلاب وهيئة التدريس منافع شخصية وجماعية من الممارسة المنتظمة لتنمية التأمل الذهني والوجداني والطمأنينة.

المواطنة Citizenship أي القدرة على التواصل البناء مع المجتمع والمشاركة في العمليات التي تحافظ على بقائه.

تعتمد المجتمعات الديموقراطية على المشاركة الفعالة للمواطنين الواعين في إدارتها وقيادتها، وحتى يتم ذلك من الضروري أن يعرف الصغار قبل أن ينهوا المدرسة كيف يعمل المجتمع، وتحديدًا كيف تعمل النظم القانونية والاقتصادية والسياسية وتؤثر فيهم؛ المواطنون النشطاء أناس يعون حقوقهم، ومسؤولياتهم، ويعرفون كيف تعمل النظم الاجتماعية والسياسية، ويهتمون بصالح الآخرين، ويستطيعون التعبير عن آرائهم ومواقفهم، وقادرون على التأثير في العالم، وينشطون في العمل داخل مجتمعاتهم، ويتحملون مسؤولية أفعالهم[9].

ليس الغرض من تعليم المواطنة الدعوة إلى الإذعان والقبول بالوضع الراهن؛ بل تعزيز الحاجة إلى تحقيق المساواة في الحقوق، وقيمة الاختلاف، والحاجة إلى الموازنة بين الحريات الشخصية وحقوق الآخرين للعيش في سلام.

تحتاج مهارات المواطنة إلى تعليم وممارسة، وتحتاج أيضًا إلى تجديد متواصل، وربما كان هذا ما يعنيه جون ديوي عندما قال: لابد للديموقراطية أن تولد من جديد في كل جيل، والتعليم هو قابلتها. وحتى يكون ذلك، يقتضي الأمر ألا تتوقف المدارس عند مجرد الحديث عن المواطنة؛ فلابد للمدارس من أن تجسِّدها عمليًا في طريقة إدارتها، بالإضافة إلى أن هذا ضرورة في كل ما ذكرنا من إمكانات.

لا تظهر هذه الإمكانات بصورة متتابعة، على مراحل واضحة، في الوقت الذي يقضيه الطالب في المدرسة، بل ينبغي أن تتطور من بداية التعليم، وتمارَس وتصقل طوال حياتهم مع زيادة مستوى الثقة والتعقيد؛ فالطلاب الذين يتخرجون في المدرسة، وهم يشعرون بالثقة في هذه الأمور الثمانية، سيكونون مهيئين للمشاركة في التحديات الاقتصادية الثقافية والاجتماعية والشخصية التي -لا محالة- سيواجهونها في حياتهم، فما صورة المنهج المدرسيِّ الذي تحتاجه المدارس لتنمية هذه الإمكانات؟

بنية مقترحة

كما ذكرت في الفصل الرابع، يشمل الذكاء البشري، ويستوعب أكثر كثيرًا من مجرد القدرة الأكاديمية، وللأسباب كلها -التي ذكرتها هناك- وجدتُ فكرة المواد الأكاديمية التقليدية محدِّدة للغاية بوصفها أساسًا لتخطيط المنهج المدرسي. وتوحي المواد المدرسية أنها مجالات

معرفة منفصلة، ولها حدود واضحة ثابتة. وعند الممارسة، تواصل المعرفة، بصورها كافة، تطوُّرَها خارج المدرسة، فتتدخل الحدود بين المواد المختلفة باستمرار.

ثمة مشكلة أخرى؛ فمن ناحية، لا يوجد ما يسمى مادة أكاديمية، يوجد فقط طرائق أكاديمية للنظر إلى الأشياء، والعمل الأكاديمي أحد أشكال التحليل، يمكن تطبيقه على أي شيء: اللغات الأجنبية أو الفيزياء العملية، الشعر أو علم الأحياء. وقد تطورت المدارس في التركيز الشديد على هذا النوع من الدراسة، لكن ليست هذه المواد هي المتأصلة أكاديميًّا، وإنما كيفية النظر إليها.

عند بناء المنهج المدرسي، أفضل كثيرًا فكرة المجالات العلمية. والعلم خليط من النظرية والتطبيق؛ فالرياضيات -على سبيل المثال- تركيبة من الطرائق والعمليات والمعرفة الإدراكية. والطالب لا يتعلم شيئًا عن علم الرياضيات فقط، بل يعرف أيضًا كيف يحل الرياضيات. ينطبق ذلك على المجالات العلمية التي تتضمن مهارات بدنية والتحكم في المواد الخام والأدوات، ومنها الموسيقى، والفنون، والتصميم، والهندسة، والتكنولوجيا، والمسرح والرقص، وما إلى ذلك.

إن النظر إلى المنهج الدراسي بحسابه فروعًا معرفية يفتح إمكانات أنشطة تداخل المجالات العلمية كلها -مثلما يفعلون في هاي تك هاي- حيث يمكن بحث القضايا والأفكار بصورة جماعية من زوايا مختلفة، استنادًا إلى مفاهيم ومهارات علوم متعددة، وثمة أمور كثيرة تحدث في العالم خارج المدرسة بها علوم بينية بصفة أساسية؛ إذن: ما المجالات العلمية التي ينبغي أن يشتمل عليها المنهج المدرسيُّ؟

من وجهة نظري، ينبغي أن يعطي المنهج المدرسيُّ المتوازن مكانة متماثلة وموارد للمجالات العلمية الآتية: الفنون، العلوم الإنسانية، فنون اللغة، الرياضيات، التربية البدنية، والعلوم الطبيعية؛ فكل منها يخاطب مجالات أساسية في الذكاء، والمعرفة الثقافية، والتنمية الشخصية، وكذلك يوفر إطار عمل لما ينبغي أن يتعلمه الطلاب كافة بصفة عامة، ويتيح التوازن السليم في هذه المجالات العلمية للمدارس تلبيةَ مواطن قوة الشخصية لدى الطلاب ورغباتهم بوصفهم أفرادًا.

الفنون

تتعلق الفنون بطبيعة الخبرات الإنسانية؛ فعن طريق الموسيقى والرقص والفنون البصرية والدراما، وما شابه، نعطي صورةً لمشاعرنا وأفكارنا عن أنفسنا، وكيف نواجه العالم من حولنا. وتعلم الفنون نفسها أو تعلم شيء عنها أساسي للتنمية الفكرية؛ فالفنون توضح تنوع الذكاء، وتوفر طرائق عملية للارتقاء به، والفنون من أكثر وسائل التعبير عن الثقافة الإنسانية حيوية. ولكي نفهم خبرات الثقافات الأخرى، نحتاج إلى التعامل مع موسيقاها، وفنونها البصرية، وأنواع رقصها، والفنون اللفظية وفنون الأداء لديها؛ فالموسيقى والصور والقصائد الشعرية والمسرحيات هي مظاهر بعض مواهبنا ورغباتنا الدفينة، ومشاركة الفنون مع الآخرين هي أشد الطرائق النابضة بالحياة لرؤية العالم كما يرونه والشعور به كما يشعرون.

العلوم الإنسانية

تهتم العلوم الإنسانية بدراسة الثقافة الإنسانية، وتشمل التاريخ ودراسة اللغات والفلسفة والتربية الدينية وفروع الجغرافيا والدراسات الاجتماعية، ويوسع تعليم العلوم الإنسانية فهمَ الطلاب ويعمقه، للعالم من حولنا بتنوعه وتعقيده وتقاليده، ويهدف إلى توسيع معرفتنا بما نشترك فيه مع غيرنا من البشر، ومنهم هؤلاء الذين انتهى زمانهم وزالت ثقافتهم، وتنمية الوعي الناقد في عصورنا وثقافاتنا.

فنون اللغة

اللغة المنطوقة إحدى السمات المميزة للذكاء البشري، فعندما يتعلم الطفل الكلام، يتعلم كيف يفكر، ويجادل، ويتواصل. ويتعلم الأطفال أيضًا القيم الثقافية وأساليب التفكير المتضمنة في لغاتهم، ويشمل تعلم اللغة في المدارس الخطابة والمعرفة القراءة والكتابة والأدب، والخطابة هي القدرة على التحدث بوضوح، وبطلاقة، وبثقة، أما معرفة القراءة والكتابة فهي إتقان مهارات القراءة والكتابة وتقاليدها، وأما الأدب فهو أحد أهم الأشكال الفنية الإنسانية، ودراسة الفنون الأدبية وممارستها تمنح الطلاب تواصلًا حميمًا مع رؤى ومشاعر لحيوات أخرى وعصورها وتقاليدها.

الرياضيات

الرياضيات هي العلم المجرد بالأرقام والأحجام والكميات والمساحات والعلاقة بينها، ويرجع تاريخ نظم الرياضيات إلى بدايات الحضارة البشرية، وهي من بين أعظم إنجازات الثقافة الإنسانية. والحساب جوهري في حد ذاته، وهو أيضًا بوابة الدخول إلى تعلم علوم عدَّة، وللرياضيات بصورها المتعددة مكانٌ أساسيٌّ في تطبيق العلوم كافة، وفي التكنولوجيا، وفي الفنون، وفي كثير من جوانب الحياة اليومية.

التربية البدنية

لسنا عقولًا تسير على قدمين؛ بداخلنا كائن حي، وثمة صلة وثيقة بين سلامتنا العقلية والوجدانية وسلامتنا الجسدية. والتربية البدنية والألعاب الرياضية راسخة في شتى التقاليد والممارسات الثقافية، وتثير مشاعر وقيمًا قوية، في ما يتعلق بالألعاب نفسها، وبوساطة معنى النشاط الجماعي والانتماء الذي يمكن أن يولده، وهي توفر فرصًا قويةً لتنمية المهارات الفردية والجماعية، والتشارك في النجاح والإخفاق في بيئة محكومة. وللتربية البدنية، بهذه الطرائق وغيرها، أدوار أساسية مساوية للمجالات العلمية الأخرى في المسير المتوازن نحو التربية الإبداعية والثقافية.

العلوم

العلم هو البحث المنهجي لفهم العالم من حولنا؛ فالعلوم الطبيعية، ومنها الفيزياء والكيمياء والأحياء وعلوم الأرض والفلك، تركز على استكشاف ظواهر الطبيعة والتنبؤ بها، والعلوم الاجتماعية، ومنها علم النفس وعلم الاجتماع والعلوم الاقتصادية، تركز على سلوك الأفراد والمجتمعات. للتربية العلمية دور جوهري في تعليم الطلاب كافة؛ لأن التربية العلمية تشجع على فهم الدليل، وعلى تنمية مهارات التحليل الموضوعي، فضلًا عن أنها تفتح طريقًا للفهم العلمي الحالي للعمليات التي تجري في العالم الطبيعي، والقوانين التي تحكمها. هذا يتيح فرصًا للبحث العملي والنظري الذي يمكن بوساطتها تأكيد المعرفة القائمة أو نفيها، وتزيد التربية العلمية من تقدير المفاهيم العلمية والإنجازات التي كوَّنت العالم الحديث، وتقدير أهميتها وحدودها.

تفتح فكرة المجالات العلمية باب ديناميات العمل بين العلوم وهو أساس المنهج المدرسيّ في مدارس مثل هاي تك هاي وغيرها، وهذه الديناميات هي ما يجعل المجالات العلمية في تحول وتطور دائمين، وهذه المجالات العلمية كلها ميادين بحث دائم الحركة خارج المدارس، وينبغي أن تكون كذلك داخل المدارس أيضًا؛ على سبيل المثال ثمة افتراض شائع بأن الفنون والعلوم على طرفي نقيض في التعليم، فيُظن أن العلوم تتعلق بالحقائق الجامدة، وبالحقيقة والموضوعية، وتتعلق الفنون بالمشاعر والإبداع والذاتية؛ يحمل هذان الافتراضان قدرًا من الحقيقة، لكنهما أقرب إلى التصور الكاريكاتيري.

في أرض الواقع، تتداخل العلوم والفنون بالطرائق كافة، وإن الفهم الحقيقي للخيال والإبداع يجعلهما جزءًا من العلم والفن بالقدر نفسه؛ فالتعلم في مجال العلوم يقتضي التعاملَ مع المعرفة العلمية القائمة، واستخدامَ مناهج البحث العلمي لاستقصاء الفروض، واستكشافَ تفاعلات العلم مع غيره من المجالات بما فيها التكنولوجيا. إن الاكتشافات والنظريات العظيمة التي دفعت بالعلم إلى الإمام، تعتمد على قفزات واسعة للخيال وأصالة عملية في تصميم التجارب وتأويلها.

والفنون كذلك، صور من الممارسة شديدة الانضباط، تقتضي مهارات صقيلة، وأحكام ناقدة، وحساسية ثقافية؛ تتداخل العلوم الإنسانية مع العلوم والفنون بطرائق شتَّى، فهي تشارك مع الفنون اهتمامها الأساسي بالبعد الإنساني للتجربة، وتشارك العلوم اهتمامها بالتحليل النظري، والدليل والتفسير.

إيجاد الأسلوب السليم

يتعلم كثير من الطلاب، على خير وجه، عندما يشتركون في عمل الأشياء على نحو نشط، ولا يتوقفون عند دراسة الأفكار المجردة؛ أي عندما يستثار فضولهم، وعندما يطرحون الأسئلة، ويكتشفون أفكارًا جديدة، ويشعرون في أنفسهم بالإثارة الموجودة في هذه المجالات العلمية. تثبت الأمثلة التي سقناها حتى الآن صدق هذا في مدارس غرينج ونورث ستار وهاي تك هاي؛ يعلِّق لاري روزنستوك بقوله: «إن المدارس الابتدائية هي أول من يفهم هذا على النحو الصحيح؛ فهي متعددة المجالات العلمية، وتستخدم منطقًا مختلطًا، وتسمح بصنع الأشياء وممارستها،

وهذا هو حال دراسات الدكتوراه؛ فأنت تدخل عالمها كعلامة استفهام، وتخرج منه كعلامة استفهام».

إن التعلم الفعال في أي مجال، غالبًا ما يكون عملية محاولة وخطأ، أو طفرات بينها محاولات فاشلة لإيجاد حلول؛ تقع هذه الدينامية في قلب المنهج الدراسي، وهي مفتاح نجاح مدرسة هاي تك هاي: «الفشل جزء مهم من العملية، ونحن نحتفي بالفشل، فنقول: عظيم، أنت الآن تعرف أن شيئًا ما لا يصلح، ويمكنك أن تزيله من القائمة وتنتقل إلى غيره، هذا الجزء المهم في خبرة التعلم -أي التعلم الذي ينتج عن الفشل- غالبًا ما يستبعد من المنهج المدرسيِّ الأكاديمي».

أحد أبرز الابتكارات الحديثة في التدريس والتعلم، ما صار يعرف الآن بتفكير التصميم، وهذا منهج يستخدم الآن في مؤسسات كثيرة، وفي عدد متزايد من المدارس أيضًا، وهو يعتمد على الأساليب الإبداعية والتحليلية للمصممين المحترفين في تعرُّف المشكلات وحلها، والتفكير في منتجات وخدمات جديدة، في العادة يكون تفكير التصميم متجاوزًا لحدود المجالات العلمية، ويستلزم قدرًا عاليًا من التعاون، ومن أفضل ما يعرض لمبادئه وتطبيقاته كتاب تيم براون **التغيير بالتصميم: كيف يحول تفكير التصميم المؤسسات ويلهم الابتكار** Tim Brown's Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation.

يوضِّح تفكير التصميم، وكثير من إستراتيجيات التعلم الأخرى التي عرضنا لها في هذا الكتاب، أن الفاصل الشائع في مدارسنا بين البرامج الأكاديمية والمهنية، قائم على تصور مغلوط يمكن أن يسبب كوارث، إضافة إلى أنه يهمش الطلاب أصحاب المواهب الحقيقية والحماس للتطبيق العملي للمعرفة، وينبغي أن يكون تبني هذه الدينامية في قلب المنهج الدراسي وليس على أطرافه.

تشغل أليسون وولف Alison Wolf وظيفة أستاذ لإدارة القطاع العام، بالكلية الملكية في لندن، وهي مؤلفة كتاب **تقرير وولف** The Wolf Report الذي هو عرض نقدي للتعليم المهني معدٌّ للحكومة البريطانية، وهي ترى فوائد جمة للتعليم المهني في إعداد الطلاب ليكونوا ناجحين، وراشدين مشاركين فعَّالين، لكنها تعتقد أن هذا النوع من التعليم لا يمكن أن يزدهر إلا بأن

يُعامَل بالقدر نفسه من الجديَّة، ولكن بطريقة مختلفة عما تتلقَّاه البرامج الأكاديمية داخل النظم المدرسية.

قالت لي الدكتورة وولف: كل ما عليك فعله هو أن تهدم الجدران، فكلما زاد عدد من لم يتبعوا المسار التقليدي بالانتقال من مدرسة إلى مدرسة حتى الجامعة -ليس على سبيل الدعوة المؤقتة، بل بحساب هذا ممارسة أصيلة- زادت مساحة التنفس داخل النظام. لابد أن نجعل هذا جزءًا رسميًّا من منهجنا المدرسيِّ، جزءًا من المحاسبة التي يعتمد التقييم عليها، فنأخذ الناس خارج الصفِّ، ليؤدوا أعمالا متغيرة بطبيعتها، ومن ثمَّ لا نجعل المنهج المدرسيَّ ملتصقًا بهم، وأشعر أننا نحتاج إلى أن نخصص جزءًا لما هو ليس معياريًّا في البناء التقليدي؛ حتى يكون بندًا تقييميًّا مستقلاً، ولابد أن نحرص ألا يخضع هذا البند إلى التقنين.

إن شبكة تعلُّم الصورة الكبيرة Big Picture Learning مثال قوي لكيفية ربط المدارس بالعالم من حولها، ودمج البرامج الأكاديمية والمهنية يمكن أن يؤدي إلى مستويات مرتفعة للغاية من المشاركة والإنجاز. تعلُّم الصورة الكبيرة شبكة متنامية من أكثر من مئة مدرسة حول العالم، أسسها عام 1995م إليوت ووشور Elliot Washor ودينيس ليتكي Dennis Littky، وهما اثنان من التربويين شاركا في جوانب تنمية المدارس والبرامج والسياسات كلها، والفكرة الأساسية وراءَ مدارس الصورة الكبيرة هي أن التعليم مسؤولية الجميع في المجتمع؛ تتبنى مدارس الصورة الكبيرة ذلك النوع من التعلم الذي لا يحدث إلى عند السماح بتوسيع حدود التعليم لتتجاوز أسوار المدرسة، فيقضي الطلاب أوقاتًا طويلة يعملون في المجتمع تحت إشراف معلمين متطوعين، يتعلمون في مواقف الحياة الحقيقية.

يقول ووشور: «يجب على المجتمعات أن تبني مدارسها وأحياءها معًا، فتنضم أقسام البلدية معًا لإصلاح المدارس الثانوية، وتشيد أماكن التعلُّم التي تحتاجها المجتمعات؛ إذ إن إنشاء أماكن التعلم المجتمعية الحقيقية هي السبيل الوحيدة أمام المدن لإعادة الحس المكانيِّ للمدارس، ومنح الطلاب الشعور بأن لهم مساهمةً مهمة في مجتمعاتهم»[10].

وعن قيمة هذا، يقول ووشور وصديقه القديم تشارلز موجكوفيسكي Charles Mojkowski في كتابهما **تعلُّم التعلُّم** Leaving to Learn[11]:

«تعجز عمليات التلقين والقياس التقليدية عن الوصول بالطلاب كافة إلى درجة الكفاءة، ولا يصل إلى الحرفية والإتقان إلا القليل؛ إن جذب اهتمام الطلاب في المدرسة، وجعلهم متعلمين منتجين حتى يصلوا إلى التخرج، يفرض على المدارس تقديم خبرات كثيرة يمرُّ فيها الطلاب كلهم، بمواقف تعليمية خارج المدرسة؛ يحتاج الطلاب كلهم، أن يتركوا المدرسة -من وقت إلى آخر وبانتظام وبصفة مؤقتة بالطبع- حتى يظلوا في المدرسة، ويواصلوا تعلّمهم بإصرار، ولتحقيق ذلك ينبغي على المدارس أن تسقط الجدران التي تفصل التعلُّم الذي يكتسبه الطلاب، أو يمكن أن يكتسبوه داخل المدرسة عن التعلُّم الذي يكتسبونه، أو يمكن أن يكتسبوه خارجها، ولابدَّ للتعلُّم في المكانين والسياقين أن يندمجا بصورة طبيعية»[12].

يشرح المؤلفان بعد صفحات عدة سبب اعتقادهما بأهمية هذا المدخل:

«يرى أغلب الصغار أن المدارس ليست ذات فائدة كبيرة؛ بل إن كثيرًا منهم يعدُّون المدرسة بيئة تعلُّم سلبية؛ فالمدارس تفشل في مساعدة الطلاب على أن يكونوا أكفاء في مهارات الحياة المهمة، بل إنها تقدم صورة مشوهة للتعلُّم، وكأنه لا يتم إلا في المدارس منفصلًا عن العالم الحقيقي، تنظمه مجالات علمية، وأجراس مدرسية، ويقاس باختبارات اختيار من متعدد، واختبارات تحريرية، وبالمدارس قوائم طويلة من القواعد المكتوبة وغير المكتوبة التي تخلق الدوافع الفطرية للتعلم داخل الناس، وتقيد خياراتهم بشأن ما يريدون التفوق فيه، ومتى يمارسونه، وممن يتعلمون، وكيف يتعلمون، فلا عجب، أن يُحرم كثير من الشباب المبدع المغامر التعلمَ المنتج، فهم يدركون أن البقاء في المدارس المتاحة لهم يعني التسرب من العالم الحقيقي.

حقق تعلم الصورة الكبيرة على مدار العقدين الماضيين سجل نجاح ضخمًا، بوساطة منهج قائم على التعامل مع كل طالب على حدة والشخصنة والارتباط بالمجتمع؛ أول مدارس الصورة الكبيرة كانت مركز العاصمة الفني والمهني الإقليمي في بروفيدانس في رودآيلند، وكانت أول دفعة مكونة في أغلبها من أطفال أمريكيين أفارقة ولاتينيين، واجهوا صعوبات في التكيف مع البيئات المدرسية التقليدية. كان هؤلاء الأطفال على حافة التسرب لو ظلوا في مدارسهم المعتادة، وكان معظمهم من بيوت يُعد التعليم الثانوي لديها حلمًا بعيدًا، وبعد أربع سنوات، بلغت نسبة التخرج لهذه الدفعة الأولى 96%، تم قبول 98% منهم في مراحل القبول بعد الثانوي، أما معدل التخرج من مدارس الصورة الكبيرة في الولايات المتحدة إجمالًا، فهو 92% في مقابل المتوسط القومي الذي يبلغ 66%»[13].

يقوم الكتاب على مسلمة أساسية، وهي أن كثيرًا من سياسات الإصلاح تتناول مشكلات التعليم من منظور مغلوط تمامًا، ويتفق إليوت ووشور وتشارلز موجكوفيسكي على المبادئ والطرائق التي ينبغي أن تبنى عليها الحلول الحقيقية لتلك المشكلات، وتثبتها عمليًّا مدارس الصورة الكبيرة التابعة لهما.

روح عامة مختلفة

قرأتَ في الفصل الرابع عما يفعله جو هاريسون في التعليم البطيء. وتعد مدرسة ماثيو موس الثانوية في روشديل، التي تقع على بعد 35 ميلًا شمالي شرق ليفربول، نموذجًا بارزًا للتعليم البطيء، وتتصدر الموقع الإلكتروني لمدرسة ماثيو موس عبارة «نحن مختلفون»، فإذا ضغطت عليها أخذتك إلى البيان الآتي:

«إن ما يجعل مدرسة ماثيو موس مختلفة جدًّا عن غيرها من المدارس هو أجندة التعلم لديها، وقد يبدو غريبًا أن أغلب المدارس لا تفعل ذلك، إذ يركزون على التدريس بافتراض أن التعلم سيأتي بعده، وقد ثبت مرارًا أن هذا ليس صحيحًا، وكل من يسترجع خبراته المدرسية سيدرك أن المعلم درَّس له أشياء كثيرة، لكنه لم يتعلم حقيقة من هذه الأشياء.

في مدرسة ماثيو موس الثانوية، أردنا أن نضع المتعلم في مركز ما نفعل، فأخذنا في البحث عن كيفية مساعدة الطلاب على أن يكونوا متعلمين فعالين، وسيحقق المتعلمون الفعالون السعادة والنجاح في الحياة؛ لأنهم يعتمدون على أنفسهم، ويستطيعون التكيف مع المواقف الصعبة، سيعرفون كيف يتصرفون في المواقف التي لا يعرفون كيف يتصرفون فيها»[14].

في قلب أجندة التعلم لمدرسة ماثيو موس برنامج يسمى عالمي، يتكون من أربع جلسات مزدوجة أسبوعيًّا، وقد قال لي جو: إنه تعلم قائم على المشروعات إلى حد كبير؛ فهو يركز على العمليات، ويقوم فيه المعلمون بأدوار الميسرين والمرشدين والمتدربين، وهم أحيانًا يقفون أمام الصفِّ ويقومون بالتدريس الفعلي، ولكن في أحيان أكثر، يقوم الصغار بتوجيه العملية داخل الصفِّ؛ كان أحد المشروعات التي أداروها هناك يتناول شجرة العائلة، فوضع كل شخص شجرة عائلته، وجاء علماء أنساب ليدعموا هذه العملية، ولينتقدوا ما وضعه الطلاب من أشجار عائلية. بعدها ركَّز كل واحد على جانب من شجرة العائلة يجذب انتباهه ويتتبعه؛

كان أحد الصغار شديدَ الاهتمام بكرة القدم، وكان كبير المعلمين يُجري محادثة تعليمية مع هذا الطالب، فسأله: أخبرني، ما فائدة هذا؟ أنا متأكد أنك تحب كرة القدم، لكن ما فائدة هذا؟ توقف الطالب للحظة، وفكر فيها مليًّا، وقال: عندما ألعب كرة القدم، أشعر أنني مختلف تمامًا، عند هذا واتت كبير المعلمين الفكرة التي أدت به إلى وضع مشروع عن علم النفس الرياضي، والتعمق في المجال؛ هذا النوع من العمق لا يمكن لأي منهج مدرسيٍّ معياري أن يبلغه؛ لأنك لن تستطيع مطلقًا أن تجد عددًا كبيرًا يهتمون به.

إنهم يبدون دائمًا حرصًا شديدًا على إيجاد إحساس عميق بالهدف في هذه المشروعات، ويستعينون بهيئات خارجية تعامل الأمر بوصفه عملًا حقيقيًّا فيجدون أن طالبا ما -في بعض الأحيان- لا يجد دافعه، قد يستمر هذا لعامين أو أكثر، لكنه مضطر إلى أن يواصل العمل فيه، وعندما يحدث ذلك، فإنه يثمر خبرة تعلُّمية قوية لهذا الشخص.

هذه الأشياء كلها، تستغرق وقتًا، فما يبدؤون في إدراكه الآن أن النتائج منتج جانبي، وليست بؤرة الخبرة التعليمية ككل، لكن النتائج تتحسن وتتجاوز التوقعات، حتى إن الكليات تقبل طلاب مدرسة ماثيو موس بدرجات أدنى من غيرهم؛ لأنهم يعلمون أنهم يتعلمون بصورة أفضل من غيرهم.

معايشة الديموقراطية

تُدخل بعض المدارس طلابَها في مستويات أعمق من الخبرة؛ ففي عام 1987م، أنشأ ياكوف هيشت Yaacov Hecht مدرسة في الكيان الصهيوني، يأتي كل قرار مرتبطٍ بالمنهج المدرسيِّ فيها بوساطة تصويت يشمل الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، كانت مدرسة هاديرا الديموقراطية أول مدرسة في العالم تسمي نفسها ديموقراطية[15]. أما اليوم، فيوجد مئات المدارس الديموقراطية في أنحاء العالم كلها، منها نحو المئة في الولايات المتحدة، بما فيها مدرسة بروكلين الحرة في بروكلين، نيويورك، والمدرسة الزراعية في سمرتاون، تينيسي، ومدرسة المبادرة الشبابية الثانوية في فيروكوا، ويسكنسون، وغيرها كثير.

يقول ياكوف في عرض قدمه مؤخرًا: «ما نقوله إن كل شخص يمكن أن يكون متفوقًا، إذا تركنا له حرية اختيار المجالات التي يطور فيها نفسه؛ فنحن نأخذ الطالب في التعليم الديموقراطي إلى خارج الصندوق، ونبحث عن المكان الذي يمكن أن يكون ناجحًا فيه»[16].

يضع ياكوف العناصر الأولية لمدرسة الديموقراطية في التعليم الديموقراطي:

- اختيار مجالات التعلم: يختار الطلاب ما يريدون أن يتعلَّموه وطريقة التعلم.
- الإدارة الذاتية الديموقراطية.
- تركيز التقويم على الفرد، دون مقارنته بالآخرين، ودون اختبارات ودرجات.
- مدرسة ينمو فيها الأطفال من سن الرابعة حتى سن الرشد[17].
- واصل ياكوف عمله فأسس معهد التعليم الديموقراطي، ومعهد مؤتمر التعليم الديموقراطي the Institute for Democratic Education and the Institute for Democratic Education Conference -IDEC الذي يضم تربويين من أنحاء العالم جميعها.

يعد جيري مينز Jerry Mintz واحدًا من الأصوات الرائدة الداعمة للعملية الديموقراطية في المدارس؛ فقد أنشأ مؤسسة المصدر التربوي البديل Alternative Education Resource Organization، وكان أول مدير تنفيذي للائتلاف القوميِّ لمدارس المجتمع البديلة، وكان عضوًا مؤسسًا مع ياكوف معهد مؤتمر التعليم الديموقراطي[18]. وأغلب المدارس الديموقراطية الأمريكية مدارس خاصة، لكن عددًا قليلاً منها مدارس تشارتر داخل نظام التعليم العام، ومع ذلك يعتقد جيري أن هذه المدارس تبين اتجاه التغيير في المدارس العامة كلها.

قال لي جيري: أعتقد أن أفضل طريقة لتغيير نظام المدارس العامة هو إنشاء نماذج خارجها، فإذا أخذت كاليفورنيا -مثلًا- وجدت أن بها عددًا كبيرًا جدًّا من متعلمي المنازل، وأن كل منطقة تعليمية في كاليفورنيا أخذت، من باب الدفاع عن النفس، تنشئ برامج الدراسة المستقلة، وهذا تعليم منزلي؛ في كل منطقة برنامجٌ للتعليم المنزلي بوصفه جزءًا من تعليمها العام، وهذه هي الطريقة التي تؤثر بها البرامج البديلة في النظام.

ثمة نموذجان متعارضان في هذا المجال يرتبطان بطريقة الناس في النظر إلى التعلم؛ فالطريقة التي نتبعها هي أن الأطفال متعلمون بالفطرة، وهذا ما نؤمن بصدقه، وتعززه بحوث المخ الحديثة في كل خطوة، لكن النموذج الذي تعمل به المدارس في كل مكان تقريبًا هو أن الأطفال كسالى بالفطرة، ولابد من إجبارهم على التعلم، فما يحدث في مسار يمتد سبع أو ثمانيَ سنوات هو أن يتحقق هذا التصور من تلقاء نفسه، فإذا أجبرت الأطفال على تعلم أشياء لا يهتمون بها لسبع أو ثمان سنوات، خَبَت قدرتهم الفطرية على التعلم بعد مدة.

يسافر جيري كثيرًا ليعرض عملية التعليم الديموقراطي، وبرغم أنه ظل يفعل ذلك لأكثر من ثلاثة عقود، فما يزال يجد أن كل تجربة محفزة وملهمة. «ما زالت قوة التجربة تصدمني -وعلى سبيل المثال- ذهبت إلى مدرسة عامة، طلابها في خطر، تقع في لونغ آيلند؛ كانت هذه المدرسة تبدأ بعد انتهاء المدارس الأخرى، فكان الأطفال يأتون في الثالثة والنصف، ويخرجون في السابعة والنصف، وكانوا يشعرون أنهم ألقي بهم في هذا الشيء، أما ما حدث عندما بدأت أعرض العملية الديموقراطية فكان شيئًا لافتًا للنظر؛ في أول الأمر كنت أرى مدى تشكك الطلاب بوساطة لغة الجسد، وبعد أن انتهينا، كانوا قد ارتبطوا ارتباطًا شديدًا بها؛ قال أحد الأطفال: إنه يعتقد بضرورة السماح له بارتداء قبعة في المدرسة، فرد عليه معلم بأن طلبه معقول، لكنه ينتهك إحدى قواعد المنطقة التعليمية. قال المعلم: إن الطفل إذا أراد ذلك، فعلى المعلم أن يذهب إلى مجلس إدارة المدرسة، ويحاول تغيير تلك القاعدة لمجموعته، ويمكنك أن تلمس ما حدث من تغيير في العلاقة بين المعلمين والطلاب بمجرد عقد ذلك اللقاء؛ فعلى نحو مفاجئ، كان الطلاب والمعلمون على الجانب نفسه، ليسوا على طرفي مواجهة، وبعد ن أتممت تلك الجلسة، قررت المدرسة عقد لقاءات أسبوعية تطورت إلى برنامج ديموقراطي.

في نهاية ذلك العام، كانت المنطقة التعليمية تنوي إجراء خفض الإنفاق المعتاد، وكانوا ينون خفض تكلفة بعض الأشياء في المنطقة كلها، وكان الأطفال الوحيدون الذين ذهبوا للاحتجاج على ذلك الخفض ينتمون إلى ذلك البرنامج الديموقراطي، لأنهم مُكِّنوا. يعتقد جيري بإمكان تحقق تعلم غير عادي عندما يختار الطلاب ما يريدون تعلمه، وتكون البيئة المدرسية مفعمة بالمغامرة والاستكشاف لا بالقيود. حتى إن جيري وضع عنوانا لأحد كتبه يقول: **لا واجب منزلي**

والفسحة طول اليوم No Homework and Recess All Day. «أدرت مدرسة لسبعة عشر عامًا، قائمة على الديموقراطية الكاملة، وليس بها حضور إجباري، وكان أغلب الأطفال من ذوي الدخل المحدود، ولم تكن المصروفات الدراسية تمثل سوى ربع دخل المدرسة، ويعتمد الباقي على التبرعات. وكان في تلك المدرسة قاعدة صارمة: إنك لا تستطيع أن تبقى في المدرسة بعد الدوام إلا أن تكون متميِّزًا، فكان الطلاب يقاتلون من أجل حقهم في البقاء في المدرسة بعد الدوام، وكانوا يبقون هناك ما دام هناك عضو هيئة تدريس راغب في البقاء، وأعلنت قاعدة أخرى وهي عدم وجود عطلة بسبب سقوط الثلج على الإطلاق؛ كانوا يعرفون أنني أعيش في المدرسة، وأنهم لو جاؤوا في أي وقت سيكون ثمة مدرسة، وقد نجح الأطفال في إجراء تصويت يمنع بعض الإجازات، وحاولوا إجراء تصويت يمنع الإجازة الصيفية، وتوصلوا إلى قرار بالحضور ولو مرة أسبوعيًّا حتى تقول لهم الإدارة إنه غير مسموح لهم بالحضور، هكذا كان موقفهم من المدرسة؛ يتعذر على الناس فهم هذا لأنه غُرس فيهم تصورٌ أن المدرسة شيء يكرهه الأطفال». يعتقد جيري أن العملية الديموقراطية يمكن أن تصلح في أي بيئة مدرسية بصرف النظر عن عمر الطلاب. وقد تأكد هذا الاعتقاد بالنسبة إليه عندما طلبت منه مدرسة في نيوجيرسي عرض هذه العملية أمام أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

«أخذت أقول في نفسي وأنا أقود السيارة إلى تلك المدرسة: مدهش! إن أكبر طفل هناك في الخامسة من عمره، فهل سينجح الأمر؟ كنت متأكدًا أنني سأضطر إلى أن أقدِّم لهم أجندة أو شيئًا نحو هذا، جلسوا جميعًا في دائرة، وبدأت أشرح لهم أنه يوجد شيئان رئيسان ينبغي الحرص عليهما في أي لقاء ديموقراطي؛ الأول شيء تعتقد أنه مشكلة في المدرسة، والثاني شيء تعتقد أنه فكرة جيدة، وما إن خرجت هذه الكلمات من فمي، حتى رفع الطلاب جميعًا أياديهم، كان أمرًا مذهلًا. قالت طفلة صغيرة في الرابعة من عمرها: إنها سمعت بشيء اسمه الكافيين في الشوكولاتة، وربما يكون من الأفضل منع الناس من تناول الشوكولاتة بعد الظهر. تم التصويت على ذلك الاقتراح وأجيز. وقال طفل آخر: إنه ربما كان من الخطأ أن يخرج الأولاد من البيت عندما يعانون البرد، ناقشوا ذلك وأجيز».

من الواضح أن طبيعة النقاش -والمنهج المدرسيّ والسياسات المتبعة- تختلف اختلافًا كبيرًا حسب العمر، ومع ذلك يؤمن جيري إيمانًا عميقًا أن للعملية الديموقراطية دورًا في كل مدرسة على كل مستوى: «لا يمكنك تغيير قوانين الولاية، ولا يمكنك تغيير القوانين الفيدرالية، لكن هذا كله ينطبق على المدارس العامة؛ فمن أكبر الثورات التي يمكن أن تحدث أن يتبع المعلمون أفرادًا العملية الديموقراطية في صفوفهم؛ المشكلة في أغلب المدارس أن أغلب الناس يجهلون كيف ينفذون شيئًا كهذا؛ لأنهم لم ينشؤوا عليه، وليس له برامج تدريبية. لدينا دورة تعليمية على الإنترنت لمن يبدؤون مدارس جديدة، وفي بعض الحالات، لمن يريدون تغيير مدارسهم الحالية».

يرى جيري أنه لا يوجد سوى عقبة حقيقية واحدة أمام هذا النوع من التغيير «إذا لم تثق أن الأطفال متعلمون بالفطرة، فلن تصل إلى شيء».

أسس المنهج المدرسيّ

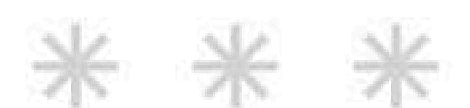
للمجالات العلمية التي ذكرتها هنا كلها، أماكن متساوية في مراحل التعليم جميعها: من مرحلة ما قبل روضة الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية وما بعدها، وبالطبع ينبغي الاهتمام بها على نحو يراعي أعمار الأطفال ومستويات نموهم، وبخصوص عملية الشخصنة، فمن الضروري أيضًا أن يتمكن الطلاب في مرحلة النمو من التركيز على بعض المجالات العلمية أكثر من غيرها، وهذا هو معنى الاختيار والتنوع[19].

إذا كان للمدارس أن تفيَ بالأغراض الأربعة التي عرضناها، والإمكانات المتنوعة التي تستمدُّ منها، فمن الضروري أن يتوافر في المنهج الدراسي بصورة كلية السماتُ الآتية:

- **التنوع** Diversity: ينبغي أن يكون مصممًا بصورة عامة ليغطي أنواع الفهم كلها، التي نريدها للطلاب كلهم، وأن يتيح الفرص المناسبة لهم بوصفهم أفرادًا لاكتشاف أوجه قوتهم واهتماماتهم.
- **العمق** Depth: ينبغي أن يتيحَ اختياراتٍ مناسبة حتى يتمكن الطلاب من السعي إلى تحقيق اهتماماتهم، في مدَّة نموهم، بالعمق المناسب.

- **الدينامية** Dynamism: ينبغي أن يصمم المنهج الدراسي ليسمح بالتعاون والتفاعل بين الطلاب من أعمار مختلفة والمعلمين من تخصصات مختلفة، وينبغي أن يبني جسورًا مع المجتمع الأوسع، وفي أثناء ذلك يتحوَّل ويتطوَّر.

إحدى القوى التي يمكن أن تخنق تنوع المنهج المدرسيِّ وعمقه وديناميَّته، هي القياس المغلوط، لا سيَّما متطلبات الاختبارات المقنَّنة، وهذا هو موضوعنا الآتي.



الفصل السابع

الاختبار، الاختبار

من بين الموضوعات التي نغطيها في هذا الكتاب كلها، لا أظن أن إحداها تستثير استجابة انفعالية مثل عملية الاختبارات المقنَّنة عالية الخطر؛ يزخر الإنترنت بفيديوهات لمعلمين يصرخون، وأولياء أمور ينفجرون غضبًا (أو العكس) عند مناقشة هذا الموضوع، تمرُّ ملايين الكلمات في فضاء التدوين على الإنترنت تفصِّل في مدى الضغط والقلق والإحباط والضرر المزدوج الذي تحدثه الاختبارات عالية الخطر، ولم يكن الصخب احتجاجًا على انتشار الاختبارات المقنَّنة أعلى مما هو في المدَّة الحالية، مع ذلك ما زالت تهيمن على المشهد التعليمي في أمريكا والعالم كله، ولنأخذ روندا ماثيوس Rhonda Matthews، وهي معلمة للصف الخامس مثالًا لذلك.

فهي تقول[1] «سأصف لكم مشهد الاختبارات في الصف الخامس، إننا نخسر شهرًا من التدريس بسبب هذه الامتحانات. مدة هذه الامتحانات ستة أيام إجمالًا موزعة على أسبوعين، وأشعر أنه من الظلم لطلابي ألا أمنحهم بعض الوقت حتى يجدوا الفرصة للتدريب على الاختبارات، وعرض بعض إستراتيجيات الاختبار عليهم، ويستغرق هذا أسبوعين آخرين، وهذا أدنى ما يمكن أن تستغرقه الامتحانات عمومًا، فأنا أعلم أن المدارس الأخرى تخسر وقتًا أكثر من ذلك في الاختبارات.

توقف اختبارات الولاية طرائق التفكير والنقاش وبناء المجتمع كافة، فما إن تبدأ إعدادات الاختبار، حتى يتوقف أي حوار حقيق، وبسبب القيود الزمنية في أثناء الاختبارات، أقول لطلابي: من فضلكم لا تفكروا كثيرًا في النص، وركزوا على إجابة الأسئلة. فالإعداد للاختبار

الذي أنوي إجراءه هذا العام، لن ينصب على المحتوى، فأنا أشعر بالثقة أن طلابي يستطيعون القراءة والتفكير، وسينصب الإعداد للاختبار هذا العام على السرعة والعمل الفعال تحت ضغط».

قبل أن تطرح إدارة جورج دبليو. بوش قانون عدم حرمان أي طفل في عام 2001م، كانت الحكومة الفيدرالية تفرض على الطلاب اجتياز ست اختبارات على مدار المسار التعليمي المدرسيِّ، من الحضانة وحتى الصف الثاني عشر، واحد منها في القراءة والرياضيات في كل من المراحل الثلاث الابتدائية، ثم المدرسة المتوسطة، ثم المدرسة الثانوية، وحاليًّا يقتضي التأهُّل لتلقي التمويل الفيدرالي أن تُجريَ النظم المدرسية أربعة عشر اختبارًا مقنَّنًا في القراءة والرياضيات، بالنسبة إلى طلاب المدارس العامة، وفي عام 2014م، يُفرض على الطلاب جميعهم، تحقيق مستوى ما، يوصف بالكفاءة أو أعلى، لكن بعض المناطق التعليمية لا ترى ذلك كافيًا، وتشترط عددًا أكبر من الاختبارات، والمدارس التي تخفق في الوفاء بهذه المعايير تتعرض هيئة العاملين بها إلى إنهاء الخدمات، وربما تتعرض المدرسة للإغلاق.

سُمح للولايات بالتقدم للحصول على تمويل تكاليف الدراسة، وكان الحد الزمني الأقصى عام 2014م، لكن أحد شروط ذلك كان تبنِّي ما يعرف بالمحتوى الأساسي المشترك Common Core . وفي أبريل 2014م، صارت واشنطن أول ولاية تفقد تمويل تكاليف الدراسة؛ لأنها لم تشترط على المناطق التعليمية استخدام درجات اختبار واحدة على مستوى الولاية في تقويمات المعلمين. تضع خسارةُ تمويل تكلفة التعليم قيودًا قاسية على كيفية إدارة الولاية للأموال الفيدرالية، ما دفع أحد مسؤولي التعليم إلى قول: «لا أظن أن ثمة أي طريقة تجنبنا تعرض الطلاب للأذى جراء ذلك»[2].

فما المشكلات الحقيقية هنا؟ وما الحلول الممكنة؟

المعايير والتقنين المعياري

لست ضد صور التقنين المعياري كافة، ففي بعض المناطق كانت له فوائد ضخمة. لقد تحدثت مؤخرًا في المؤتمر السنوي للمنظمة المسؤولة عن الباركود barcode (شريط الرموز)، نعم، ثمة مجموعة من الباركود. وهي أنساق صغيرة من الخطوط السوداء والأرقام تلحق حاليًّا

بأي منتج. وقد اخترع نورمان جوزيف وودلاند Norman Joseph Woodland أول باركود في عام 1948م، وكان طالب دراسات عليا في الهندسة الميكانيكية، ونتجت الفكرة عن محادثة سمعها من بعيد بين وكيل الكلية لشؤون الطلاب وأحد التنفيذيين في سوق تجاري، كان يبحث عن طريقة أفضل لحساب المخزون. وذات يوم، كان وودلاند يجلس على الشاطئ يفكر في هذه المشكلة، فرسم نقاط موريس وخطوط شيفرته على الرمال، ثم رسم بإصبعه خطوطًا طولية متوازية في الرمال، فولدت الفكرة.

يوجد الباركود حاليًّا في كل مكان، مما يمكن المؤسسات من تتبع كل قطعة منتجة تحمله، وقد أحدث هذا ثورة في إدارة خط التموين، وسهل وضع معايير جودة في إنتاج الغذاء والاستيراد والتصنيع والدواء ومجالات أخرى لا تحصى، وساعدت على التزام المنتجات بمعايير قياسية للجودة مهما كان منشؤها، ولا شك أن حياتنا تحسَّنت تحسنًا كبيرًا نتيجة لذلك.

وضع المعايير مفيد في بعض المجالات، وينطبق هذا على التعليم أيضًا، ومع ذلك ثمة مشكلتان: الأولى -كما أردِّد دائمًا- أن الناس ليسوا على صور مقنَّنة، وحتى ينجح التعليم المشخصن، ينبغي أن يراعيَ الفروق التي ناقشناها؛ أي ضرورةَ تطبيق المعايير بحرص شديد. المشكلة الثانية: أن عملية التقنين لا تصلح إلا لنواحٍ معينة في التعليم، ولا تصلح المعايير لكثير من أهم الجوانب التي تحتاج إلى التطوير في المدارس؛ تتجلى هذه المشكلات إلى حد بعيد في الكيفية التي أثرت بها حركة المعايير في المدارس على أرض الواقع؛ إذ ترتب عليها عاقبتان كارثيتان.

صارت الاختبارات المقنَّنة standardized testing هوسًا في ذاتها بدلًا من أن تكون أداة لتحسين التعليم؛ فحتى الأطفال الصغار ينفقون قدرًا كبيرًا من وقتهم في المدرسة، يجلسون إلى مكاتبهم يستعدون للاختبارات، أو يُختبرون أو يتحدثون عن اختبارات سابقة، وكما قال لي مونتي نيل Monty Neil؛ وهو مدير تنفيذي في فير تست (الاختبار العادل): تكاثرت بصورة غير معقولة الامتحانات التي تجريها المناطق التعليمية قبل الولايات. فهم يشترون اختبارات رخيصة رديئة الصنع، يفترض أنها تتنبأ بمستوى أداء الطلاب في الاختبار الكبير في نهاية العام، والأطفال الذين لا يؤدون أداءً طيبًا فيها يتلقون المزيد من الإعداد للاختبار. وفي معظم

المدن الكبرى، ستجد على الأقل ثلاثة اختبارات قياس دورية، وفي بعض الحالات، يجرى اختبار شهري، وفي حالات أخرى سمعنا عن أكثر من ذلك.

تتوقف أشياء كثيرة على هذه الاختبارات؛ لذلك ثمَّة ضغط كبير في كل مكان على التدريس من أجل الاختبارات، مع إهمالٍ للأشياء التي لا تختبر. ثانيًا، تعقد هذه الاختبارات على نطاق واسع، لذلك تركز على صور محدودة من الاستجابة، أغلبها صور الاختيار من متعدد التي تصحح باستخدام ماسحات ضوئية، مما يفقد الاختبار أي لمحة خاصة أو تعقيد؛ فالاختبارات لا تكاد تراعي عوامل السياق التي تؤثر في أداء الطلاب.

يقول مونتي :لا تقيس الاختباراتُ أشياء مهمة كثيرة، ويتصف قياسها بالمحدودية الشديدة، وإن ما يُستمدُّ منها من اشتراطات ومعلومات يهيمن بصورة أساسية على الفصل الدراسي، ويجعل من الصعب جدًّا على المعلمين تخصيص وقت لأشياء من المهم أن يعرفها الطلاب ويستطيعوا أداءها، أو لجذب اهتمامهم وانتباههم. عندما تكون الاختبارات المقننة العامل الأول في المحاسبة، فالأقرب هو استخدام الاختبارات لرسم حدود المنهج المدرسيِّ، وتكثيف ما يُتعلَّم، ويصير نموذج تدريس المادة هو طريقة اختبار المادة، وفي أسوأ الحالات تتحول المدرسة إلى برنامج للإعداد للاختبار.

أدى الضغط الممارَس لرفع درجات التحصيل في الاختبارات المقنَّنة إلى تضييق مدى القياسات التي يستخدمها المعلمون؛ على سبيل المثال في أحد تقارير فير تست بشأن قانون عدم حرمان أي طفل ،تقول معلمة إنها اضطرت إلى تقليل عدد تقارير الكتب التي كانت تطلبها من الطلاب؛ بسبب الوقت المطلوب للإعداد للاختبار. وتتردد هذه القصص نفسها آلاف المرات بطول البلاد وعرضها. يُعَدُّ ألفي كون واحدًا من أفصح وأعلم النقاد بالمعايير والتقنين المعياري بصورها المختلفة، وكان ألفي معلم صفٍّ، وهو الآن مؤلف ومدرب ومستشار، ويوضح -في سلسلة من الكتب ودراسات الحالة- الآثارَ السلبية الكثيرة لهذا الأسلوب في القياس، على جودة التدريس والتعلم[3].

يقول يونغ زاو Yong Zhao، من جامعة أوريغن، إن محاولات تقنين المنهج، وطرائق التدريس في الدول المتقدمة تضر الطلاب هناك على جبهتين: الأولى، التركيز على المهارات التي لا يحتاجها الطلاب من المناطق الأقل تطورًا، فيقول: «إذا طلب من الأطفال كلهم أن يتقنوا

المعرفة والمهارات نفسها، فإن من كانت تكلفة الوقت لديهم أقل سيتميزون عن أولئك الذين يكلفهم الوقت ثمنًا أعلى، فثمة كثير من الجوعى في العالم النامي مستعدون للعمل مقابل عُشر ما يحتاجه العاملون في الدول المتقدمة. إذا كانت المنافسة عالمية، فالمؤكد أن الدول المتقدمة ستعرض شيئًا مختلفًا اختلافًا نوعيًّا؛ أي شيئًا لا يمكن الحصول عليه بتكلفة أقل في الدول النامية، والمؤكد أن هذا الشيء ليس درجات عالية في مواد قليلة، أو ما يسمى بالمهارات الأساسية»[4].

ثانيًا، جاء التركيز على الاختبارات على حساب تعليم الأطفال كيف يوظفون إبداعهم الفطريَّ ومواهب التعامل مع العالم، وهي المواهب ذاتها اللازمة لحمايتهم من تقلبات المستقبل في الدنيا كلها. تثير فير تست النقطة نفسها في القرار القومي بشأن الاختبارات عالية الخطر الذي أعدَّته، وتقول فيه: «إن الإفراط في الاعتماد على الاختبارات المقننة العالية الخطر في نظم المحاسبة على مستوى الولاية والاتحاد، يهدم الجودة التعليمية والمساواة في مدارس الولايات المتحدة العامة؛ لأنها تعوق جهود المعلمين في التركيز على مدى واسع من الخبرات التعليمية التي تنمي الابتكار، والإبداع، وحل المشكلات، والتعاون، والاتصال، والتفكير النظري، والمعرفة العميقة بالمادة العلمية،التي تسمح للطلاب بالتقدم في النظام الديموقراطي، وفي مجتمع واقتصاد يزداد توجههما نحو العالمية»، كما جاء في تقرير المنظمة[5].

توجد هنا مشكلة أخرى؛ إذ لأن لنتائج الاختبار أثر كبير في عملية تمويل المدرسة وتقييم المعلمين، فإن ذلك يؤدي ببعض المدارس والمناطق التعليمية والولايات إلى التلاعب في الأرقام بطريقة مختلفة، فغالبًا لا تهتم المدارس «إلا بالطلاب الذين على حافة الرسوب بأمل دفعهم إلى قائمة الناجحين، وهذا يعني غالبًا إهمال متدنِّي التحصيل والمتفوقين» كما ورد في تقرير فير تست؛ فالطلاب الذين لا يؤدون أداءً طيبًا في الاختبار، يمكن استبعادهم من البرنامج حتى لا يتسببوا في خفض النتائج الإجمالية، وقد قيل لي كثيرًا إن بعض أولياء الأمور يطلبون أن يصنف أطفالهم ضمن من لديهم مشكلات في الانتباه، ويخضعون للعلاج؛ لأن هذا التشخيص يسمح للأطفال بالمزيد من الوقت لإتمام الاختبارات، فقد صار اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) ظرفًا إستراتيجيًّا.

رفع الأخطار إلى مستويات أعلى

ليست الاختبارات المدرسية من الروضة حتى الصف الثاني عشر، التي تجريها الولاية هي نقطة الضغط الوحيدة على الطلاب وأولياء الأمور، وربما كان اختبار الكفاءة الدراسية أكثر الاختبارات المقنَّنة التي تسبب القلق؛ فقد كان هذا الاختبار في العقود التسعة الأخيرة العقبة الأساسية التي ينبغي على الطلاب اجتيازها حتى يلتحقوا بالجامعة، وقد سبب اختبار الكفاءة الدراسية إزعاجًا كبيرًا في حياة طلاب المدارس الثانوية، لدرجة أنه هيأ الظروف لنشأة صناعة للإعداد للاختبار، تدرُّ قُرابة بليون دولار سنويًّا[6].

استطاع نيخيل غويال Nikhil Goyal أن يجعل من نفسه صوتًا قويًّا مطالبًا بإصلاح تعليمي بوساطة أحاديثه العامة ودعوته وكتبه، وهو ما زال في سن المراهقة. انتقل نيخيل وهو في المرحلة الثانوية مع أسرته من حي من أحياء الطبقة الوسطى إلى حي من أحياء الطبقة الوسطى العليا، فبدأ ضغط اختبار الكفاءة الدراسية يدخل حياته، وهو يقول: «كان ثمة تنافس كبير في مدرستي الجديدة على دخول الجامعة، ولاحظت أن الشباب كانوا تحت ضغط شديد، حتى أثر ذلك تأثيرًا كبيرًا في صحتهم. كانوا -في رأيي- مثل الإنسان الآلي، مذعنين تمامًا، يلتزمون بالتعليمات بسهولة حتى جفَّ عندهم الإبداع وزال الفضول. يعاني كثير من الصغار متلازمةَ ستوكهولم مع أنهم من أكثر الشباب تمتعًا بالميزات في أمريكا، ومع ذلك فإنهم من أشد المدافعين عن هذا النظام كما هو؛ لأنهم ينجحون فيه، فهم يحصلون على درجات عالية، ويستعدون للالتحاق بجامعات هارفارد وييل وبرينستون».

من الطريف أن واحدًا من أكبر اللاعبين في صناعة الإعداد للاختبار حاليًّا يحمل احتقارًا شديدًا لهذه الاختبارات؛ يقول جون كاتزمان John Katzman، وهو أحد مؤسسي برينستون ريفيو Princeton Review: «لا تقيس هذه الاختبارات شيئًا ذا قيمة، وتحمل احتقارًا محضًا للمعلمين والطلاب الذين يفرض عليهم عدم الكفاءة فرضًا»[7].تؤيد الدراسات وجهة نظر كاتزمان، بما في ذلك تقارير متعددة، توضِّح أن متوسط نقاط الدرجات في المدارس الثانوية مؤشر أقوى بكثير على النجاح في الجامعة من درجات اختبارات الكفاءة الدراسية.

بدأت فير تست منذ 1985م، الدعوة لقياس محايد على أساس الجنس والنوع والطبقة والثقافة، وهي تبذل جهدًا كبيرًا لتقليص استخدام الاختبارات المقنَّنة، وأثرها في الطلاب والنظم المدرسية. أخبرني مونتي أن «غرضنا الأسمى هو منع استخدام الاختبار المقنَّن عالي

الخطر للالتحاق بالكليات أو الجامعات، بما في ذلك الدراسات العليا، وينبغي ألا يكون اجتياز اختبار مقنَّن الحاجزَ الأوحد في طريق التخرج، ورفع الدرجات، وقرارات اختيار المسار الدراسي، وما إلى ذلك».

يوافق اتحاد المعلمين الأمريكي American Federation of Teachers على أنه قد آن الأوان لإعادة التوازن إلى مدارسنا، حتى يكون التعليم والتعلم هما محور العملية التعليمية، وليس الاختبار، كما قالت رئيس الاتحاد راندي فينغارتن RandiWeingarten في عام 2012م[8]. ثم تواصل قائلة: تواصل السياسات التعليمية التي توجهها الاختبارات إجبار المعلمين على التضحية بالوقت المطلوب لمساعدة الطلاب على تعلم التحليل الناقد للمحتوى والتركيز على التدريس الموجه نحو الاختبارات. في أثناء المؤتمر القومي لاتحاد المعلمين الأمريكي في ذلك العام، أصدر الاتحاد قرارًا يقول في جزء منه: «نحن نؤمن بالقياسات التي تدعم التدريس والتعلم، وتنحاز إلى المنهج الدراسي، ولا تضيقه، التي توضع بوساطة تضافر الجهود، لا تُلتقطُ من فوق الرفوف».

بدأت الجامعات الأمريكية تفهم الأمر؛ إذ إن أكثر من 150 مدرسة تحتل مراتب عليا في فئاتها المختلفة، قد قللت من الأهمية المعطاة للمعلومات المستقاة من اختبارات الكفاءة الدراسية، وما على شاكلتها من الاختبارات، مثل اختبار قبول الكليات الأمريكية American College (ACT) Testing[9]. في الوقت نفسه بدأ مجلس الكليات (وهو الذي أنشأ اختبارات الكفاءة الدراسية) يدرك الحاجة إلى التغيير، حتى أعلن عن مراجعة شاملة للاختبار ستصدر في 2016م.

إذا كانت معارضة الاختبارات المقنَّنة بهذه القوة، فلماذا يخوض الطلاب عددًا كبيرًا منها حتى الآن؟ لنفهمَ ذلك، لابد أن نلقي نظرة على صناعة الاختبارات.

الأخطار العالية ورفع الحد الأدنى

تزدهر صناعة الاختبارات والدعم التعليمي ازدهارًا كبيرًا؛ ففي عام 2013م، بلغ مجمل عائداتها في الولايات المتحدة وحدها 5,16 مليار دولار[10]. وحتى نضع هذا الرقم في سياق، نقول إن مجمل عائدات شباك تذاكر السينما داخل الولايات المتحدة كان أقل قليلًا من 11 مليار دولار[11]، وتبلغ قيمة الأعمال المتعلقة بدوري كرة القدم الأمريكي الوطني حاليًّا 9 مليارات

دولار[12]. يهيمن على صناعة الاختبارات أربعة لاعبين كبار، هم شركات: بيرسون Pearson، وسي تي بي ماكجرو-هيل CTB McGraw_Hill، و ريفرسايد ببليشينغ Riverside Publishing، وإديوكيشن تيستينغ سيرفيسيز Education Testing Services. وفي لحظة كتابة هذه السطور، تمتلك شركة بيرسون اتفاقات لإنتاج مواد اختبارات في ثماني عشرة ولاية أمريكية، وهي أعلى الشركات إنتاجًا للاختبارات المقنَّنة في البلاد، وتمتلك شركة سي تي بي ماكجرو-هيل عقودًا مع ولايات عدَّة بشأن اختبار تحصيل تيرانوفا وكاليفورنيا، وتقوم شركة ريفرسايد بوضع اختبارات المهارات الأساسية لولاية أيوا وغيرها. أما اختبار جي آر إي فهو أحد منتجات شركة إديوكيشن تيستينغ سيرفيسيز[13].

واجهت كل واحدة من هذه الشركات صعوبات عبر السنوات؛ ففي عام 2013م، واجهت شركة سي تي بي ماكجرو-هيل مشكلة كبيرة في عملية تسجيل درجات اختبارات ريجينتس Regents لمجموعة من طلاب السنة النهائية الثانوية من نيويورك سيتي، ما أدى إلى تأخر حصول هؤلاء الطلاب على شهاداتهم[14]. كما عُلِّقت اختبارات اللغة للمهاجرين، التي تعقدها شركة إديوكيشن تيستينغ سيرفيسيز في المملكة المتحدة بسبب ما عُدَّ -تحايلًا منهجيًّا-[15].

ثم تأتي الفضيحة المعروفة باسم باين أبل جيت Pineapplegate»، فقد كانت شركة بيرسون لسنوات عدَّة تضم في بعض اختبارات الولايات نصًّا للقراءة بعنوان (ثمرة الأناناس والأرنب البري)، فيه شخصية أرنب سحري وثمرة أناناس تتكلم، يدخلان في سباق ينتهي على نحو مأساوي بفوز ثمرة الأناناس، ثم تطرح أسئلة على الطلاب عن هذه القصة غير المعقولة، وكانت الاختيارات مربكة بقدر ارتباك النص نفسه. وقد استاء أولياء الأمور الذين سمعوا عن هذا النص، حتى إن بعضهم أنشأ صفحة على فيسبوك بعنوان (مغزى القصة هي أن ثمر الأناناس ليس له أكمام)، وفي ذلك إشارة إلى تفصيلة في القصة عما كانت ترتديه ثمرة الأناناس. تتساءل ليوني هايمسون Leonie Haimson، وهي وليٌّ أمر وكاتبة تقيم في نيويورك: «لماذا نضع نصًّا للقراءة بأسئلة على هذا المستوى من التفاهة في امتحان مقنَّن على مستوى الولاية، سواء كان سؤالًا ضمن اختبار ميداني أو لأي غرض آخر؟ إذا وضعنا في الحسبان أن هذه الامتحانات عالية الخطر، وستستخدم في نيويورك سيتي لتقرير من سيستبعد من الطلاب، ودرجة المدرسة في تقارير التقدم، ففي المستقبل القريب، ستكون جزءًا أصيلًا في منظومة تقييم المعلمين الجديدة على مستوى الولاية. إن قصة لا معنى لها، وأسئلة ليس لها

إجابات صحيحة، من شأنه أن يدمر ثقة أي طالب في أول يوم من أيام اختبار فنون اللغة الإنجليزية English Language Arts ELA» الذي يستمر ثلاثة أيام، فهل وُضع هذا النص وأسئلته لهذا السبب؟»[16].

مهما كان الغرض الذي وُضع من أجله هذا الاختبار وغيره، فلا شك أن الربح ـ الوفير ـ أحد أغراضه من منظور هذه الصناعة. إن عمليات الاختبار ـ على النطاق الذي نراه الآن ـ هي أحد أمثلة تزايد التوجه التجاري في التعليم.

أمُّ الاختبارات

يتأثر الدافع نحو تقنين القياس تأثرًا كبيرًا بالمنافسة الدولية، التي يقودها حاليًّا جداول اتحاد (بيسا) التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فقد حققت شنغهاي في 2012م أعلى الدرجات في القراءة والرياضيات والعلوم، وحصلت على المراكز الخمس الأولى دولٌ/ اقتصاداتٌ آسيوية، والمراكز الأربعة الأولى في العلوم آسيوية، وجاءت فنلندا في المركز الخامس. أما دول مثل الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وفرنسا، فوجدت نفسها في منتصف هذه المجموعة[17]. وقد أسهم أداء الولايات المتحدة في هذه الجداول مؤخرًا إسهامًا مباشرًا في توجه الحكومة الفيدرالية نحو مفهوم الأساس المشترك.

مقاصد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لا شك طيبة، فالهدف هو تقديم دليل موضوعي متسق للمعايير الدولية في التعليم، ولا يمكن أن يعترض أحد على ذلك، لكن المشكلة ليست في النوايا، بل في الآثار؛ فنحن نسمع السياسيين عادة ـ لا سيَّما في الغرب ـ ينعون ترتيب بلادهم بين دول العالم في القراءة والرياضيات والعلوم، ويستخدمون هذا الترتيب لتأييد ضرورة فرض معايير أكثر صرامة في المدارس، وإملاء ما ينبغي الاهتمام به على المدارس وطريقة تنفيذ ذلك، ومع ذلك فإن بعض النظم المدرسية التي تحتل مكانة متقدمة في جداول اتحاد (بيسا) تجري اختبارات مقنَّنة أقل مما تجريه الولايات المتحدة؛ ففي سن الثانية عشر يدخل الطلاب في سنغافورة امتحان إتمام المرحلة الابتدائية، وهو امتحان عالي الخطر بصورة مباشرة؛ لأنه يحدد المدرسة المتوسطة التي سيدخلها أولئك الطلاب. أما الالتحاق بالمدارس بعد الثانوية، فيحدده أداؤهم في امتحان الشهادة العامة للتعليم المستوى العادي (O-level) أو المستوى الرفيع A-level[18] وفي الوقت نفسه، ليس في فنلندا سوى امتحان مقنَّن واحد، هو امتحان

القبول القوميِّ، وهو يأتي في نهاية المرحلة الثانوية العليا (وهو ما يوازي المدرسة الثانوية في الولايات المتحدة)[19].

تعد شنغهاي الاستثناء الوحيد المهم من هذا النسق من بين النظم التي تحتل قمة (بيسا)؛ لأن طلاب شنغهاي يتلقون وجبة منتظمة من الاختبارات المقنَّنة. مع ذلك - فكما رأينا سابقًا - تفكر شنغهاي بالتخلِّي عن اختبارات (بيسا). وتجرِّب فيتنام وتختبر صورًا من القياس والمحاسبة تبتعد عن القيود الضيقة للاختبارات المقنَّنة في المدارس الابتدائية، وتعتمد بصورة أكبر على تقدير المعلمين[20]. ويدرك اتحاد (بيسا) نفسُه ضرورةَ مراجعة الاختبارات والتفصيل في حوار حولها، إذا كان للتعليم ككل أن يصبح أكثر ارتباطًا بالحياة التي سيعيشها الطلاب فيما بعد.

يشغل أندرياس شلايشر Andreas Schleicher منصب مدير التعليم والمهارات والمستشار الخاص بالسياسة التعليمية للأمين العام لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وقد قال لي: لم يعد الاقتصاد العالمي يدفع لك مقابل ما تعرف؛ لأن غوغل يعرف كل شيء، بل يدفع لك مقابل ما تستطيع أن تفعله بما تعلم؛ فإذا كنت تريد أن تعرف إن كان شخص يفكر تفكيرًا علميًّا، أو يترجم مشكلة واقعية إلى سياق رياضي، فهذه الأمور صعبة القياس، لكنها كذلك لها أهمية أكبر في عالمنا اليوم، فنحن نرى انخفاضًا سريعًا في الطلب على المهارات المعرفية المعتادة في عالمنا، وأنواع الأشياء التي يسهل اختبارها وتدريسها هي الأشياء الأسهل في ترقيمها ومعالجتها أوتوماتيكيًّا، والأيسر في الحصول عليها من مصادر بعيدة.

وهو يقر بوجود حدود ثابتة لما يمكن أن تقيسه اختبارات الاختيار من متعدد، وأن نطاق الاستخدام هو أحد التحديات أمام الولايات المتحدة في إصلاح عملية القياس؛ نحن نحاول أن نقلل عدد من نختبرهم وعدد مرات الاختبار، ومن ثم نستثمر في جودة القياس. علاوة على أننا نحدد عدد الطلاب حتى نستطيع أن ندخل في الاختبار مهمات مفتوحة مثلًا، وأدوات مصممة حاسوبيًّا،تقدَّم بوساطة الحاسوب.

«لابد لنا من أن نحفظ التوازن دائمًا بين الأشياء المطلوب قياسها والأشياء الممكن قياسها؛ بدأنا في عام 2000م بالقراءة والرياضيات والعلوم، وفي 2003م، بدأنا بإضافة مكونات اجتماعية وجدانية، وفي 2012م، بات لدينا قياس لافت جدًّا لمهارات حل المشكلات إبداعيًّا.

يسألنا الناس لماذا لم نفعل هذا منذ البداية، لكننا في ذلك الوقت، لم نكن نمتلك أنظمة القياس الحاسوبي التي نمتلكها الآن.

من الصعب للغاية قياس المهارات الإبداعية إذا أعطيت طالبا مشكلة مكتوبة بالفعل على الورق، وطلبت منه أن يكتب إجابته على الورق؛ لأن مهارات حل المشكلات الإبداعية ترتبط- أكثر ما ترتبط- بالتفاعل مع المشكلة، وطبيعة تغير المشكلة في أثناء تفاعلك معها، ولا يتاح هذا إلا في بيئة محاكاة حاسوبية».

يقول أندرياس إنه بينما نلتزم التزامًا صارمًا بتوسيع جهود (بيسا) في هذا النوع من الاختبارات، نفاجأ بظهور مناطق رمادية كثيرة في أثناء عملنا؛ لا تتمتع المهام المفتوحة (التقديرية) بالثبات الكافي؛ لأنك تحتاج إلى عدد أكبر منها، وتحتاج مقوِّمين بشرًا، وتحتاج وسائل تقويم متعددة، وثمة مشكلة الثبات بين المقومين المختلفين، ولا يفضل الناس هذا النوع من الامتحانات؛ لأنها أكثر تكلفة، وأكثر عرضة للانتقاد، لكنها تتيح معلومات أصدق، عندما تكون متوازنة؛ لأن الناس يقدمون استجابات مختلفة جدًّا في الاختبارات المفتوحة، عما يقدمونه في اختبارات الاختيار من متعدد.

الواقع أن التعقيدات لا تأتي من جمع البيانات، بل من طريقة معالجتها؛ ففي مايو عام 2014م، نشرت مجموعة كبيرة من الأكاديميين، من مختلف أنحاء العالم، خطابًا مفتوحًا إلى أندرياس شلايشر، تطلب منه، ضمن ما تطلب، أن يفكر اتحاد (بيسا) في تقديم بديل لجداول الاتحاد، وإتاحة تجاوز دورة امتحانية، حتى تستطيع النظم المدرسية أن تستغل الوقت المتوفر في استيعاب ما تعلَّمته.

«تنتظر الحكومات نتائج بيسا في قلق، وكذلك وزراء التعليم ومجالس تحرير الصحف، كما يستشهد بها عدد لا يحصى من تقارير السياسة بحسابها مرجعًا». كما يرد في الخطاب الذي يواصل: «بدأت هذه النتائج في إحداث أثر عميق في الممارسات التعليمية في دول كثيرة؛ فقد بدأ عدد من الدول بإحداث تغيير كبير في أنظمتها التعليمية بسبب بيسا، على أمل تحسين ترتيبها. كما أدى غياب التقدم إلى إعلان دول كثيرة عن وجود أزمة صدمة بيسا' لديها، ودعوتها لاستقالات وإصلاحات واسعة طبقًا لمبادئ بيسا[21].

من أكبر المخاوف التي عبر عنها كتاب الخطاب أن نتائج (بيسا) تنزع إلى زيادة الاختبارات المقنَّنة داخل الدول، والسعي إلى إصلاحات قصيرة المدى، مصممة لرفع ترتيب الدولة، وليس لتحسين ظروف الطلاب.

أنا لا أقصد، ولا يقصد غيري من نقاد الاختبارات عالية الخطر، أن نشكك في ضرورة القياس لأنه جزء حيوي من التعليم، لكننا نشكك في الصورة التي يتخذها حاليًّا، ونلفت النظر إلى ما تحدثه من ضرر، فما القياس؟ وما وظيفته؟

الحاجة إلى القياس (والاختبارات)

القياس عملية إصدار أحكام عن تقدم الطلاب وتحصيلهم، وكما أقول في كتابي **نتاج عقولنا**، لكل قياس مكونان: وصف وتقويم، فإذا قلت إن شخصًا ما يستطيع أن يجري لمسافة ميل في أربع دقائق، أو يتحدث الفرنسية، فإن هذا وصف محايد لما يستطيع الشخص أن يفعله، أما إذا قلت إن هذا الشخص هو أفضل رياضي في الحي، أو يتحدث الفرنسية كأهلها، فهذا تقويم؛ الفارق أن التقويم يقارن أداء الأفراد بأداء غيرهم، ويرتبهم حسب معايير محددة.

للقياس أدوار عدَّة، أولها تشخيصيٌّ لمساعدة المعلمين على فهم استعداد طلابهم ومستويات نموِّهم. والثاني تكوينيٌّ لجمع معلومات عن عمل الطلاب وأنشطتهم، ودعم تقدمهم. والثالث استنتاجيٌّ يتعلق بإصدار أحكام على مجمل الأداء عند نهاية برنامج عمل.

إن إحدى مشكلات نظم القياس التي تستخدم الحروف والدرجات أنها عادة قليلة الوصف كثيفة المقارنة. يعطى الطلاب أحيانًا درجات دون أن يعرفوا دلالتها، ويعطي المعلمون درجات أحيانًا دون أن يكونوا واثقين من أسبابها. المشكلة الثانية، هي أن حرفًا أو رقمًا واحدًا يعجز عن توصيل تعقيدات العملية التي تقصد تلخيصها، وبعض نواتج التعلم لا يمكن التعبير السليم عنها بهذه الطريقة على الإطلاق، وكما قال التربوي البارز إليوت آيزينار Elliot Eisner ذات مرة: ليست الأشياء المهمة كلها قابلة للقياس.

إحدى طرائق تعظيم قيمة القياس أنْ نفصل بين عنصرَيِّ الوصف والمقارنة، فيمكن أن تستخدم اختبارات الطلاب أشكالًا كثيرة من الإثباتات، منها: المشاركة في الصف، وملفات

الإنجاز، والمقالات المكتوبة، والتكليفات بوساطة وسائط أخرى؛ فملفات الإنجاز تسمح بوصف تفصيليٍّ لما قام به الطلاب مع أمثلة وتعليقات تأمليَّة صادرة عنهم وعن الآخرين.

وفي قياس جماعة الأقران يسهم الطلاب في الحكم على عمل بعضهم، وفي المعايير التي تستخدم في القياس، ويمكن الاستفادة من هذه الأساليب في قياس العمل الإبداعي على وجه الخصوص.

اعتاد بعض المعلمين على استخدام مدى واسع من طرائق القياس داخل الصف، لكن طغيان عمليات الاختبار المقنَّن جعل الأمر أصعب عليهم، ومع ذلك فبعض المعلمين يقاومون من داخل فصولهم؛ صحيح أن ثمة تحديات، ولكنْ ثمة فوائد جمة أيضًا؛ على سبيل المثال قرر جو باور Joe Bower، وهو مدرس للعلوم وفنون اللغة منذ ستة أعوام، عدم الالتزام باستخدام الدرجات بوصفها طريقة رئيسة للقياس.

وهو يقول: «صرت أرى الدرجات، كأنها مخدرات المدارس، وقد أدمنَّاها جميعًا... كانت الدرجات في الأصل أدواتٍ يستخدمها المعلمون، لكن صار المعلمون الآن أدوات تستخدمها الدرجات»[22].

اكتشف باور أن الاعتماد على تقدير الدرجات يقلل من تأثيره بوصفه معلمًا، ويؤثر سلبًا في الطلاب؛ فيقول إنه عندما يُسأل كثير من الطلاب عما استفادوه من مادة ما يجيبون بشيء مثل: «حصلت على تقدير متميِّز»، وبرغم إصرار المدرسة على أن يضع درجاته في بطاقات التقارير، فقد ألغى ما عداها من درجات داخل فصله، ولم يكن يسلم درجة بطاقة التقرير، قبل أن يطلب من طلابه تقييم عملهم بأنفسهم، وتقدير الدرجة التي سيحصلون عليها. في المعتاد، كانت درجات الطلاب تتوافق مع تقديراته، وكانت الحالات التي اقترح فيها الطلاب درجة أقل مما قدَّر هو، أكثرَ من الحالات التي تجاوزوا تقديراته. كان من نتائج استبعاد الدرجات أن خفَّ الضغط على الطلاب، وصار متاحًا لهم التركيز على محتوى التكليفات الدراسية والعمل داخل الصف بدلًا من التركيز على قوائم التقدير اللفظي لتقدير الدرجات.

«عندما نحاول أن نختزل شيئًا يتميز بالفوضوية الرائعة مثل التعلُّم الحقيقي، فإننا دائمًا نخفي أكثر مما نكشف، إن تقرير الدرجات يفسد القياس؛ لأن القياس ليس مجرد جدول بل حوار، وأنا معلم نشيط جدًّا، يقيِّم طلابه كل يوم، لكنني ألقيت دفتر درجاتي جانبًا منذ

سنوات، وإذا أردنا أن نجد الطريق ونحقق التعلم، وليس تقدير الدرجات، وهو الاهتمام الأول للمدرسة، فلابد أن نتخلص من هوس اختزال التعليم والناس في أرقام».

حقيقي بدلًا من رمزي، للحظة واحدة على الأقل

وسط ذلك الهجوم على الاختبارات المقنَّنة وما بها من مشكلات، هل توجد أي نماذج أخرى للقياس على نطاق واسع، أداؤها أفضل؟ إن أفضل طريقة للنظر إلى الأمام أحيانًا تكون بالبحث عن الإلهام في الماضي.

أخبرتني بيغ سيفرسون Peg Syverson، وهي أحد المسؤولين عن سجل التعلم Learning Record، أن «كثيرًا من الناس لا يعلمون أن لدينا نموذج قياس ذا نطاق واسع، نجح في كاليفورنيا وغيرها؛ إذ يتيح أنواعًا من البيانات المطلوبة لاتخاذ القرارات، لكنه ليس معزولًا عن السياق الغني لعمل الطلاب الفعلي، فإن أحد أكبر مساوئ قانون عدم حرمان أي طفل أنه دمَّر التطبيق الناجح لفكرة سجل التعلم».

كانت نشأة سجل التعلم في لندن نتيجة الحاجة إلى تعرُّف تقدم الطلاب الذين لا تصلح الاختبارات المعيارية لقياس إنجازهم؛ توافدت على مدارس الأحياء الفقيرة في لندن أعداد ضخمة من الأطفال من أنحاء العالم كلها، ولم يكن لدى المعلمين سوى موارد محدودة، كان هؤلاء المعلمون يدركون أن الطلاب يتعلمون، لكن تعلمهم هذا لم يكن يظهر في الاختبارات المقنَّنة؛ لأن الطلاب مازالوا يتعلمون اللغة الإنجليزية، فازداد إصرار المعلمين على إيجاد طريقة لتعرُّف التعلم الذي كانوا يرونه بأعينهم وتوثيقه. استعانوا بميرا بارز Myra Barrs وهيلاري هيستر Hillary Hester وغيرهما من الباحثين الجامعيين، وكانوا مهتمين بعمل ليف فايغوتسكي Lev Vygotsky، وهو الذي قدم إطار العمل لأبعاد التعلم، الذي استخدم في مشروع سجل التعلم، وكانت القراءة والكتابة أكثر ما اهتموا به، فتعاونوا مع المعلمين في وضع الأشياء المطلوبة لمعرفة مدى تقدم الأطفال في التعلم الخاص بالقراءة، وفهمه؛ فوضعوا نظامًا متماسكًا سموه سجل اللغة الأوَّلي، كان يتكون من ثماني صفحات، وثقوا فيه ملاحظات المعلمين، وأجروا مقابلات شخصية مع أولياء الأمور اضطروا إلى إجرائها بلغة أولياء الأمور الأصلية، فسألوهم: «ماذا يجب أن يفعل ولدك؟» وأجروا أيضًا مقابلات شخصية مع الطلاب؛ حتى يعرفوا شيئًا في البداية عن بيئتهم، وقد ذهل المعلمون، وكذلك أولياء الأمور؛ لأن المعلمين كانوا يحاولون معرفة

الأشياء التي يستمتع الأطفال بعملها، فكانوا يكتشفون أن طفلًا ما يحب العلوم لكنه لا يحب القراءة، فيبدأ المعلم بالتفكير في حلول إبداعية؛ مثل: «ماذا عن قصص الخيال العلمي؟». بدؤوا بالبحث عن طرائق تُعلي من قدر تطور قراءة الطلاب للغتهم الأم.

صاروا مقتنعين بأنهم يستطيعون أن يستخدموا نموذجًا إمبريقيًّا (تجريبيًّا) حقيقيًّا؛ نموذج تستخدمه إذا أردت أن تدرس التغير في أي نظام تكيُّفي. أولًا، تأخذ صورة سريعة للنظام في البداية، ثم تلاحظه مع الزمن وتجمع نماذج من العمل، ثم تقوم بالتحليل. «وهنا تنهار أغلب نظم ملفات الإنجاز، بسبب غياب التحليل، وينبغي أن توضع أسس للتحليل. ينبغي أن يُبنى على إطار نظري. هل تريد أن تعرف إن كان الماء صالحًا للشرب؟ هل هو بيئة صالحة لحياة الضفادع أو غيرها؟». يعطينا فايغوتسكي إطار عمل يسمح لنا بالكلام عن تعلم الطلاب بصورة متعددة الأوجه؛ وعليه، تمكنوا من الكلام مع أولياء الأمور عما يتعلمه الطلاب، فقالوا: تزداد ثقة الطالب في قراءة الكتب غير المألوفة له، أو يكتسب مهارات في تفسير معاني الكلمات التي لم يرها من قبل. بدأ أولياء الأمور في الشعور باحترام كبير لعلم المعلمين وخبرتهم.

«صار هذا نموذجًا قويًّا حقًّا في المملكة المتحدة، واشتعل حماس المعلمين؛ لأنه يدفعهم إلى التفكير الإبداعي في عملهم، وإلى التفكير بطريقة مختلفة في الأطفال الذين كانوا يُعدونهم مشكلات، بدأ الفضول يملؤهم بشأن هؤلاء الأطفال؛ ما الذي سيساعدهم على التعلم؟ ماذا سيكشفون لي؟».

في هذا الوقت، كانت مايرا بارز رئيسًا لمشروع القراءة بكاليفورنيا. دعت فريق سجل اللغة الأوَّلي إلى كاليفورنيا، وبدؤوا العمل معًا لوضع تصميم للسنوات من الروضة حتى الصف الثاني عشر، وبدؤوا باستخدامه في مشروعات استطلاعية في المدارس، وعند هذه النقطة انضمت بيغ باحثًا مشاركًا لتحسين أدوات القياس.

«لم نكن نستخدم رءوس موضوعات، بل مقاييس تنموية تحوي توصيفات لما تراه يصدر بصورة معتادة عن الطلاب، وهم يجتازون مراحل تعلم القراءة والكتابة المختلفة، وكان ذلك مبنيًّا على آلاف وآلاف الساعات من ملاحظة أطفال حقيقيين؛ مثلًا يمكن أن نقول في المقياس الأول إن الطفل عندما يخط بقلم على ورقة، ثم يشير إلى ما خطه ثم يغمغم بشيء لك، فهذا استعداد لتعلم القراءة والكتابة؛ لأنه بذلك يبدأ في إدراك الصلة بين اللغة والعلامات التي على

الورق، ساعد ذلك المعلمين مساعدة ضخمة؛ لأنهم تمكنوا من تحديد المرحلة التي يدخل إليها الطفل، وطريقة توفير المصادر لهذه المرحلة».

أدركنا ساعتها أننا وضعنا أيدينا على شيء، وكان علينا أن نجعل هذا بديلًا مقبولًا للاختبارات المقنَّنة، في ما يخص أبناء مدارس الأحياء الفقيرة تحديدًا؛ لأن هذا يضع الطلاب على منحنى التعلم، ولا يصوِّرهم على أنهم فاشلين في شيء ما، أثمرت محاولاتهم مع وزارة التعليم في كاليفورنيا في لقائهم مع كبير متخصصي القياس النفسي في الولاية. وكما تروي بيغ، بعد إطلاعه على نموذج توضيحي لسجل التعلم، قال الرجل: أنتم تتكلمون عن القياس الحقيقي؛ فليس لدينا الآن سوى قياس رمزي.

سمحت ولاية كاليفورنيا بأن يكون هذا بديلًا للاختبارات المقنَّنة، وهو الأسلوب الوحيد الذي صُدِّق عليه بوصفه بديلًا حتى الآن. تجولنا في أنحاء كاليفورنيا ونيويورك وأوهايو، وكان حماس المعلمين طاغيًا، وكذلك أولياء الأمور. لم يصدقوا الاهتمام والحرص الذي يبديه المعلمون؛ كانت سجلات التعلم معلنة يستطيع أولياء الأمور أن يطلعوا على ما يراقبه المعلمون من أعمال أولادهم، ثم يطلعون على التحليل، وكان الأمر ثورة تمامًا عند الأطفال، أن ينظر إليهم المعلمون بهذه الصورة، إذ كان المعلمون مشغولين تمامًا بالبحث عما يبدي الأطفال معرفةً به. «حققنا نجاحًا تامًّا، قضى عليه قانون عدم حرمان أي طفل قضاءً مُبرمًا».

وصف فير تست سجل التعلم بأنه عملية قياس قوية ... «عملية يتولى الطلاب بوساطتها مسؤولية تعلمهم، ويوثِّقون هذا التعلم، وهو وسيلة لتحقيق دمج أكبر لأولياء الأمور في المدرسة»[23]. وبعد أن أجبر قانون عدم حرمان أي طفل النظم المدرسية على الالتزام بمعيار قياس واحد، انهار مشروع سجل التعلم، وتشغل بي غالين وظيفة أستاذ بجامعة تكساس، حيث طورت صورة من سجل التعلم على مستوى الكلية حقق نجاحًا ملحوظًا.

«يستخدم طلابي في الدراسات العليا هذا النموذج في أنحاء البلاد كلها، على المستوى الجامعي في الأغلب؛ لأن نظام التعليم العام بيئة مغلقة على نحو صارم مشحونة سياسيًّا، وأنا أقدم المشورة لأعضاء هيئة التدريس على المستوى الجامعي لمن يريد استخدامه».

وهي إلى الآن تحافظ على الشعلة متَّقدةً بالنسبة إلى الصيغة الخاصة بالمراحل من الروضة وحتى الصف الثاني عشر. «سجل التعلم مفتوح ومتاح تمامًا، وأنا أتيحه على الموقع الإلكتروني لكل من يريد تحميله، وتصلني رسائل بريد إلكتروني من معلمي موسيقى في البيرو».

القياس بوصفه تعلمًا

أثبت سجل التعلم إمكان استخدامه لقياس مدى تعلم عدد كبير من الطلاب، باستخدام مجموعة من المعايير المتفق عليها دون اللجوء إلى الاختبارات المقنَّنة.

سام تشالتين Sam Chaltain هو محرر كتاب **وجوه التعلم: 50 قصة رائعة عن لحظات فارقة في التعليم**، Faces of Learning: 50 Powerful Stories of Defining Moments in Education ومؤلف كتاب **مدرستنا: البحث عن مجتمع في عصر الاختيار**: Our School Searching for Community in the Era of Choice، وغيرهما من الكتب. يرى سام أن المشكلة ليست في القياس والتقنين، وأن المشكلة فيما نختار تقنينه. اختارت الولايات المتحدة أن تقنن الاختبارات والمحاسبة وجاءت النتائج مخيبة للآمال، في حين اختارت فنلندا تقنين أسلوب إعداد المعلمين وليس الاختبارات، ويحظى نظام التعليم الفنلندي بالتقدير في العالم كله. قال سام لي: نعرف من هذا أن التقنين نفسه ليس كلمة بذيئة، بل هذا ما أسبغناه عليها.

عندما يتعلق الأمر بالقياس، فإن النموذج التقليدي في القياس هو قياس من أجل التعلم، أما ما يحب الناس الكلام عنه الآن، فهو أن نموذج القرن الحادي والعشرين هو قياس التعلم، لكن إذا كان القياس هو مجرد طريقة تمكننا من تحديد قدر ما تعلَّمه الطلاب، يكون هدفنا النهائي هو القياس بوصفه تعلمًا، حتى يجري القياس في زمن حقيقي، ويعامَلَ بوصفه العملية التي نستخدمها لتأمل فكرنا وكيفية تغيُّرنا. ثمة مدارس تفعل ذلك، فمدرسة في نيوهامشير، يرى القائمون عليها أن أهم شيء هو أن يكتسب خريجو مدرستهم سبع عشرة عادة محددة تتعلق بالعقل والعمل؛ من التعاون والقيادة حتى الفضول والاندهاش، وقد وضعوا هذه المعايير السلوكية بعد تفكير عميق، وقسموا كل عادة منها إلى مهارات فرعية.

إذا كنا جادين بشأن الفضول والاندهاش، فلابد أن نفكر: ما العادات الفرعية التي تؤدي إليها؟ تدرك هذه المدرسة أن الطريق إلى الفضول والاندهاش يقتضي الانفتاح على الأفكار

الجديدة وأُلفةَ التعقيد والقدرةَ على طرح الأسئلة. لكل واحدة من العادات الفرعية صفات مختلفة، فثمة صفات للشخص عندما يكون مستجدًّا، ثم أخرى في مرحلة المبتدئ، وكذلك عند الوصول إلى مرحلة الخبير. ليس المعلمون وحدهم من يهتمون بهذا؛ فهي معايير يستخدمها الطلاب وأولياء الأمور طول الوقت، وهذا ما أقصده بالقياس بوصفه تعلمًا.؛ فالصغار في المدرسة يفكرون دائمًا في مكانهم على هذا المسار المتصل، ونتيجة لهذا لم أقابل قط من هو أفضل منهم في التعبير عن نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، وما يريدون أن يفعلوا في حياتهم ولماذا.

يرى سام أن المجتمع المدرسي ينبغي قبل بدء أي مسار في القياس أن يحدد أولًا سمات الخريج المثالي؛ ماذا ينبغي أن يعرف هؤلاء الخريجون؟ كيف يستخدمون ما يعرفون؟ بماذا ستفيدهم هذه المعرفة؟ وما أن تحدد المدرسة هذا، لهم أن يقرروا طريقة قياس له، من جهة أداء الطلاب ومدى فاعلية مجتمع المدرسة (المعلمون والإداريون وأولياء الأمور) في خلق بيئة تسمح بنمو الطلاب وازدهارهم.

ليس القصد وضع مجموعة واحدة فقط من المهارات للخريج المثالي للمدارس كلها؛ لأن المهم هو منح المجتمعات مساحة للتفكُّر في هذه الأسئلة، والإجابة عنها بأنفسهم، ثم جعل هذه الأسئلة تدفع التفكير والتخطيط الإستراتيجي، ومن دون ذلك سنجد في المدارس دائمًا تركيزًا كاملًا على ما تطرحه الحكومة الفيدرالية في سياق المحاسبة.

يوافق مونتي نيل على أن ملفات الإنجاز والمشروعات والمهام الممتدة هي الطريق الصحيح، ولا يعني ذلك عدم استخدام اختبارات الإجابات القصيرة والاختيار من متعدد عناصرَ فيه؛ نريد أن يكون أطفالنا قادرين على التفكير والحكم والكتابة والكلام، وإثبات القدرة على تطبيق معرفتهم بطرائق معقدة، نعرف أن المشروعات والمهام المعدَّة جيِّدًا يمكن أن تفعل هذا... وعلى المدارس والمناطق التي تريد أن تحسن التعلم وتوفر محاسبة مجدية ألا تعتمد على الاختيارات المقنَّنة وحدها؛ لأن بها عيوبًا أصيلة، فأدواتها تولد معلومات غير كافية اتساعًا وعمقًا، وعلى الولايات والمناطق والمدارس أن تجد سبلًا لتقوية مكانة القياسات التي تتم داخل الصف، واستخدام المعلومات التي تأتي من هذه المقاييس الأغنى حتى يطلع عليها الناس.

صورة سريعة للمستقبل

في موضع سابق من هذا الفصل، تحدثت عن جو باور الذي اتخذ خطوة جريئة، فاستبعد الدرجات من صفه. تفعل بعض المدارس هذا على مستوى أوسع كثيرًا. تشترك منطقة سواري التعليمية، في بريتيش كولومبيا، مع مناطق تعليمية عدَّة حول العالم، في برنامج استطلاعي يستبعد تقديرات الأرقام والحروف، ويستخدم بدلًا منها صورة من القياس الكليِّ. يستخدم المعلمون في هذه المدارس برنامج ملفات إنجاز على الإنترنت يسمى فرش جريد Fresh Grade فيصورون عمل كل طالب، ليكوِّنوا نظرة متصلة على تقدم كل طالب يستطيع أولياء الأمور والطلاب أنفسهم الاطلاع عليها؛ يعمل المعلمون مع الطلاب على تعريف أهداف كل فرد، وعلامات التقدم. ويعرَّف النجاح بوساطة تلك الأهداف والعلامات.

«هذه الحركة هي -جزئيًّا- استجابة النظام المدرسيِّ لدعوات من أصحاب الأعمال، ليركز على مهارات مثل الإبداع والاتصال، وليس مجرد معرفة المواد التقليدية»[24] حسب ما يقوله الصحفي إرين ميلار Erin Millar. «إن حركة استبعاد الدرجات توازي اعتقادًا ينتشر بين أصحاب الأعمال؛ أن القياس التقليدي ليس أفضل الطرائق لمساعدة الطلاب على تنمية المهارات التي يحتاجونها للنجاح في عالم اليوم، وحسب دراسات مسحية؛ قومية وعالمية، لا يشتكي أصحاب الأعمال من طالبي العمل الذين تنقصهم معرفة معينة أو مهارات فنية، هي سهلة الاختيار وسهل التعبير عنها بحرف أو درجة، لكنهم يريدون موظفين قادرين على التحليل الناقد والتعاون والتواصل وحل المشكلات والتفكير الإبداعي».

إن النتائج في برتيش كولومبيا مشجعة، حيث يستخدم البرنامج منذ مدة. وبينما يختلط الأمر على بعض أولياء الأمور بشأن سبل خوض غمار الحياة دون درجات اختبار، يحب كثير غيرهم فوريَّة البرنامج، إذ يحصلون على تقارير شبه يومية، ومن مزايا هذا فرصة التدخل المبكر، عندما يعاني أبناؤهم في العمل، يمكنهم تقديم المساعدة بسرعة، بخلاف نظام تقدير الدرجات الذي قد لا يسمح باكتشاف المشكلات لدى الطفل حتى نهاية مدَّة الاختبارات، كذلك يشعر المعلمون بالحماس تجاه البرنامج، مع أن هذا يعني المزيد من العمل لهم.

أخبرني إرين أن «المعلمين يقضون أوقاتًا طويلة مع الطلاب واحدًا تلو الآخر ليضعوا الأهداف سويًّا، فيقولون أشياء؛ مثل: لابد لك من اكتساب مهارات لتقويم عملك، واكتساب مهارات لتقويم عمل الآخرين».

من اللافت للنظر- لكنه لا يثير الدهشة- أن أكبر المقاومين هم من ينجحون في ظل صورة تقويم الدرجات التقليدية. سمعت من معلمين أن أشد الطلاب مقاومةً للبرنامج كانوا أعلى الطلاب تحصيلًا في النظام القديم؛ لأنك في النظام الجديد لا يمكن أن تحصل على تقدير A (متميِّز) من دون أن تحقق تقدمًا، أما الطالب الذي اعتاد على التفوق في النظام القديم لأنه يجيد اللعبة، ويعرف ما يريده المعلم، فقد تغيرت القواعد تمامًا عنده، أما الطلاب المتوسطون ومنخفضو التحصيل، فقد تجاوبوا مع البرنامج على نحو مدهش؛ لأنه سُمح لهم -فجأة- وضعُ أهدافهم ومراقبة تقدمهم.

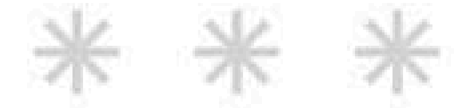
لا يخلو هذا البرنامج الجديد من تحديات؛ فالجامعات -مثلًا- ما زالت تحاول إيجاد طريقة لمعادلة نتائج الطلاب القائمة على نظام القياس الجديد مع الدرجات التقليدية، لكنها تبذل جهودًا لتحقيق ذلك، لا سيَّما في الجامعات الأصغر، ما يسمح لها بدراسة ملفات الإنجاز من دون أرقام، وحتى المؤسسات الأكبر تحاول التكيُّف؛ يقول إرين: «أرى الإرادة متوافرة، لكن أولًا ثمَّة أسئلة كثيرة تحتاج إلى إجابات».

هذه هي- على الأقل- الأسئلة الصحيحة التي ينبغي طرحها، وهي مثل أفضل الأسئلة ليس لها إجابة واحدة، هكذا تسير الحياة عادةً، وهذا ما يجب أن يعكسه القياس الحقيقي في التعليم.

القياس جزء أصيل من التعليم والتعلم، فإذا أُحسن فهمه وإعداده، فإن القياس الرسمي وغير الرسمي يساعدان الطلاب على التعلم والتحصيل بثلاثة طرائق على الأقل:

- **الدافعية** Motivation: يحفز القياس الفعال الطلاب على الأداء الجيد، ويقدم تغذية راجعة بناءة لمساعدتهم على فهم أدائهم، وتشجيعهم على التحسُّن قدر الإمكان.
- **التحصيل** Achievement: يوفر القياس الفعال معلومات عمَّا فعله الطلاب وأنجزوه حقيقة، ويوفر مقارنات دالَّة مع إنجازات آخرين باستخدام معايير متشابهة، حتى يستطيع الطلاب وغيرهم تكوين أحكامهم بشأن تقدمهم وإمكاناتهم.
- **المعايير** Standards : يضع القياس الفعال معايير مجدية يمكن أن ترفع تطلعات الطلاب، وتسهم في إرشادهم، وتقدم لهم الدعم العملي الذي قد يحتاجونه لتحقيقها.

لا ينبغي عدُّ القياس غايةَ التعليم، بأي معنى. فهو جزء جوهري في العملية كلها، وينبغي أن يتداخل، بصورة تلقائية، مع عمليات التدريس والتعلم وتطوير المناهج اليومية، ينبغي أن يكون جزءًا أصيلًا، لكنه داعم لثقافة المدرسة، وتحقيق هذا التوازن من أهم أدوار القيادة المدرسية.



الفصل الثامن

مبادئ لمديري المدارس

في قلب أي خبرة تعليمية، توجد شخصيتان أساسيتان: متعلم ومعلم، وثمة شخصية لازمة لتفوق أي مدرسة: قائد مدرسة ملهم يمتلك رؤية ومهارة وفهمًا عميقًا للبيئات التي يمكن أن يتعلم فيها الطلاب، ويرغبوا في التعلم بها. وأنا أعرف مدارس رائعة كثيرة تمارس أغلب المبادئ التي ناقشناها حتى الآن، إن لم يكن جميعها. أما العنصر المشترك بينها جميعًا فهو قيادة مدير لديه رؤية وحماس، وهذا النوع من القيادة هو ما يحفظ مكانة أكاديميةِ بوسطن للفنون.

عندما ظهرت الحاجة إلى مدرسة ثانوية محلية ذات توجه فني، تعاونت ست كليات في منطقة بوسطن لإنشاء أكاديمية بوسطن للفنون في عام 1998م، وتختص هذه الكليات بإعداد المحترفين المتخصصين في الفنون (كلية بيركلي للموسيقى، وكلية بوسطن للهندسة المعمارية، وكونسرفتوار بوسطن، وإيمرسون كوليدج، وكلية ماساتشوستس للفن والتصميم، ومدرسة متحف الفنون الجميلة) والأكاديمية هي مدرسة استطلاعية ضمن مدارس بوسطن العامة؛ معنى ذلك أنها تعمل تحت إشراف المنطقة التعليمية، لكنها تتمتع باستقلالية في بعض الجوانب، مثل الميزانية والتقويم الزمني وتوظيف العاملين بها. نظرًا إلى أنها مدرسة عامة في حي فقير، تتعامل أكاديمية بوسطن للفنون مع التحديات التي تواجها المدارس التي بها نسبة كبيرة من الطلاب الفقراء كلها؛ فمستوى الفقر في هذه المدرسة مرتفع للغاية؛ إذ إن 65% من الطلاب يستحقون وجبة غداء مجانية أو مخفضة السعر، بالإضافة إلى ذلك فإن ثلث الملتحقين بالمدرسة يأتون ومهارة القراءة لديهم دون مستوى صفهم، وغالبًا دون هذا المستوى بدرجة كبيرة، ومع ذلك فإن 94% من خريجيها يلتحقون بالكلية، وهذه نسبة أعلى كثيرًا من

المعدل القومي، والمثير للدهشة، أن أغلب خريجي أكاديمية بوسطن للفنون لا يلتحقون بكليات متخصصة في الفنون، والسبب الأكبر في ذلك، قيادة تفتح لطلابها بابًا أوسع على العالم. قالت لي آن كلارك، ناظرة المدرسة: يختار أغلب خريجينا تخصصات التصميم والهندسة، وهي أشياء لم يكونوا ليفهموها لو لم يتعلموا بالمنهج البينيِّ، وكان هذا ما يعدونه موطن قوة لديهم.

«نحن نعمل بفهم مختلف لما ينبغي -أو يمكن- أن يكون عليه التعليم، وبفهم مختلف للنجاح؛ فنحن لا نعرِّفه تعريفًا ضيقًا بوساطة القياسات المقنَّنة، بل نضيف إليها أشياء مختلفة تأتي مع تدريس الفنون، مثل المثابرة والتعاون والرؤية والإبداع والصوت الشخصي. وجدنا أن كثيرًا من طلابنا الذين لم يكونوا ناجحين قبل أن يأتوا إلى أكاديمية بوسطن للفنون، عرفوا طريق الارتباط بالمدرسة بوساطة الفنون؛ لأن المدرسة ليست مكانًا كغيرها من الأماكن التي يكرهونها وتسوء شخصياتهم فيها».

مع ذلك فإن أكاديمية بوسطن للفنون مدرسة عامة، وكغيرها من المدارس العامة في ماساتشوستس، يُفرض عليها إجراء اختبارات مقنَّنة، ويعني هذا -لأعضاء هيئة التدريس والإدارة- توجيهَ قدر من التدريس نحو الإعداد للاختبار.

تقول آن: «سنؤذي طلابنا إن لم نُعدَّهم للاختبارات، ونحن دائمًا نعدهم للاختبارات، وما أن ينتهوا من الاختبارات التي تفرضها الولاية، حتى ننتقل إلى مرحلة ثانية؛ فنعدُّهم لاختبار الكفاءة الدراسية (SAT)، وهو نوع مختلف تمامًا من الاختبارات».

وتوازن المدرسة أثر هذه الأشياء المفروضة، عن طريق تهيئة بيئة تحفظ حماس الطلاب ومعنوياتهم في مواجهة الاختبارات عالية الخطر: «يظل الطلاب هنا على وجه العموم من الثامنة حتى الرابعة، وفي أثناء مُدَّة العروض أو تقديم ملف الإنجاز يبقون لما بعد ذلك، فيقضون نصف النهار في الفنون ونصفه الآخر في المواد الأكاديمية. وبرغم أننا ندرس بوساطة الفنون وأساليبَ بينيَّةٍ قدر ما نستطيع، فإن الطلاب يدرسون برنامجًا أكاديميًّا كاملًا؛ فنحن ندرس الرياضيات والعلوم الإنسانية واللغات العالمية والعلوم، ويتخصص الطلاب في أحد الفنون، كالموسيقى (آلات أو أصوات) أو الرقص والمسرح والفنون البصرية، وعليهم غالبًا أن يركزوا على أحدها، ولكن ثمة أوقات في أثناء اليوم المدرسيِّ يستكشف فيها الطلاب، المستجدون تحديدًا، تخصصات أخرى».

ومع أن لكل طالب في المدرسة فرديته، فإن ما يجمعهم هو شغفهم بالفنون، وهذا ما يؤثر في اتجاههم نحو كل عنصر في تعليمهم؛ كانت آن كلارك واحدة من المعلمين المؤسسين للمدرسة، قبل أن تتولى دورها القيادي. وقد رأت قيمة هذا الشغف مرات يصعب حصرها.

«الأطفال سعداء بوجودهم هنا، وهذا يجعل الأمر مختلفًا تمامًا بالنسبة إلينا جميعًا. يأتي أغلب المعلمين الأكاديميين لدينا من خلفيات فنية، ويدرِّسون الفنون والمواد الأكاديمية معًا؛ عندما كنت معلمة، كنت أقوم ـ من بين أشياء أخرى ـ بتدريس القراءة لأضعف الطلاب فيها، وكانوا شبابًا في السابعة عشرة يتعلمون القراءة بمستوى الصف الثالث الابتدائي، فإذا سمحنا لهم بقضاء ساعتين أو ثلاث ساعات يوميًّا في شيء يُظهر مواطن قوتهم، يسهل علينا كثيرًا التعامل معهم بطريقة فردية، بخصوص الشيء الذي يجعلهم يشعرون بالضعف. قال لي أحد أولياء الأمور مؤخرًا: هذه هي المدرسة الوحيدة التي بدأت مع ابنتي بما تستطيع فعله، وليس ما تعجز عنه؛ فوظيفة المدرسة أن تبرز مواهب الطالب ومواطن قوته، فهذا يغير مجرى الحوار».

يجسد نموذج أكاديمية بوسطن للفنون ما رأيته طوال عملي مع مدارس حول العالم؛ وهو أن بناء المنهج حسب اهتمامات الطلاب يرفع أداءهم إلى أعلى المستويات في المجالات كلها، ثمة شيء آخر أيضًا، فلأنه برنامج قائم على الفنون، ولأن الفنانين معتادون على تلقي النقد والاستجابة سريعًا لهذا النقد، فالمدرسة أيضًا تعد طلابًا مهيئين بصورة أفضل كثيرًا لما سيُطلب منهم بعد أن يخرجوا من المدرسة.

«يحتاج العالم شيئين: الإبداع والتفكير البينيِّ، وأعتقد أن هذا سر نجاح خريجينا، وهذا ما تقوله الكليات؛ فأبناؤنا مستعدون لخوض الأخطار والتخيل والعمل الجاد والعمل التعاوني، وهم يقبلون النقد؛ لأنه جزء مهم جدًّا في التعليم القائم على الفنون. وإن مراجعة الإطار والهيئة وإعادة النظر والتغذية الراجعة أشياء في أصل الفنون، فكل ما أخشاه أن ينشأ أبنائي الطبيعيون في عالم يسوده سؤال هل هذا صواب؟ سأعرف عندما يخبرني مصحح الاختبار. إننا ندعو طلابنا إلى تخيل إجاباتهم والدفاع عنها بوساطة النقد والمراجعة، وليس لمجرد وجود معيار ينبغي تحقيقه، وهذا هو نوع التفكير المطلوب. وعندما يكون التعليم كله مبنيًّا على طريقة تفصيلية محددة، وملء دوائر وانتظار رقم، فإن استجابات الطلاب فيما يخص التعلم لا تكون بطريقة واحدة.

في مجلس إدارتنا أحد التنفيذيين الكبار، وقد قال: إنه هنا بيننا لأنه عندما يختار أحدًا للعمل يبحث دائمًا عن عازف الكمان، فهو يبحث عن شخص له خلفية فنية؛ لأنه يعرف أن مثل هذا الشخص يتميز بالإبداع وسعة الخيال، وأنه تلقى تدريبًا يجعله يواجه المشكلات بنظرة جديدة، وهذا ما يتيحه التعليم القائم على الفنون».

يفوق عدد الطلاب الراغبين في الالتحاق بأكاديمية بوسطن للفنون عدد الأماكن المتاحة فيها؛ إذ تقبل المدرسة 120 طالبًا جديدًا سنويًّا، ويتقدم لها أكثر من 500. تنظر المدرسة في كل طلب بدقة، لكنها تتجاهل شيئًا واحدًا تمامًا عند اعتماد اختياراتها.

تقول آن: «نحن متفردون وسط مدارس الفنون في البلاد؛؛ لأننا لدينا عمىً أكاديمي؛ فنحن لا ننظر إلى الدرجات السابقة، أو درجات الاختبارات، أو أي شيء من هذا القبيل. لأننا نؤمن أن التعليم القائم على الفنون ينبغي أن يكون متاحًا للجميع، فلا يمكن أبدًا أن يقول أحد: لا يمكنك أن تدرس التاريخ؛ لأن درجاتك في الرياضيات منخفضة. فلماذا نقول: لا يمكنك دراسة الفن لأن درجاتك في الرياضيات منخفضة؟ و هذا ما يحدث على أرض الواقع في طول البلاد وعرضها. هم ينظرون في السجلات الأكاديمية عند القبول، قد يقولون إنهم لا يفعلون، لكنهم سيقولون شيئًا مثل: لابد أن تكون قد اجتزت مقرر الجبر (1)، وهذا مانع تنظيمي.

نحن نختار بوساطة جلسات استماع، لكننا لو اكتفينا بالأطفال الذين يجيدون الأداء في جلسات الاستماع الرسمية؛ لما حصلنا على عينة تمثل مدينة بوسطن، وهذه هي رسالتنا؛ إننا نبحث عن طلاب متجاوبين ومهتمين، وليسوا بالضرورة يمتلكون مهارات نتيجة إعداد رسمي؛ أود أن أقول إننا نبحث عن الطفل الذي لا يمكنه ألا يرقص. لم يتلقَّ أغلب طلابنا تدريبًا رسميًّا، لقلة الموارد في مدارس بوسطن العامة؛ لدينا موسيقيون كثر لا يستطيعون قراءة النغمات الموسيقية، وكثير من البارعين في الفنون البصرية لم يتلقوا دروسًا كثيرة في الفن، لأن هذه الفنون استبعدت من السنوات الدراسية الأولى، وكثير من الراقصين الذين يمارسون الرقص أمام جماهير لكنهم لم يتلقوا تدريبًا رسميًّا على رقص الباليه قطُّ؛ نحن نبحث عن الطفل الذي سيتطور إذا أعطي فرصة التدريب الرسمي، لكنه لم يتلقَّ منه شيئًا بالضرورة من قبل».

ما تقوله آن هو جوهر دور مدير المدرسة؛ أي تقدير تربية الطلاب، والبحث عن الإمكانات في كل ركن، والعمل الدائم على دفع المدرسة إلى الأمام في مواجهة التغير الدائم.

أدوار لمديري المدارس

من الصعب المبالغة في تقدير أثر القيادة في مدى نشاط أي مجتمع وتحديد هدفه، فإن تغيير رئيس أو تعيين مدير تنفيذي جديد، أو رئيس قسم مختلف، أو مدير مدرسة جديد يمكن أن يُحدث تحولًا في توقعات كلٍّ من يقودهم.

ثمة فارق بين القيادة والإدارة؛ فالقيادة رؤية، والإدارة تطبيق، كلاهما جوهري. ومن القادة العظماء من هم مديرون عظماء، والعكس، فالفارق في الدور الذي يتولونه في كل سياق. الأداء العالي وراءه دافعيةٌ وتطلع، والقادة العظماء يعرفون كيف يستثيرون ذلك في الروح الإنسانية؛ يمكنهم أن يبعثوا الأمل في من لا أمل له، ويتيحوا الحل لليائس، ويبينوا الطريق للتائه.

بطبيعة الحال، الرؤية وحدها غير كافية، فالناس يحتاجون الدعم والموارد والمهارات لإنجاز عملهم؛ دور الإدارة التأكد من وجود النظم والموارد الجاهزة لتنفيذ الرؤية، والموارد وحدها غير كافية. لنخرج مؤقتًا من عالم المدارس لنعطيَ مثالًا آخر.

كنت ضمن عدد من المتحدثين منذ مدَّة في مؤتمر إحدى الشركات مع سير أليكس فيرغسون، وهو أحد أنجح مدربي كرة القدم وأكثرهم إثارة للإعجاب في تاريخ اللعبة، وقد أدار فريق مانشستر يونايتد لمدة ستة وعشرين عامًا، ولم يكن الفريق يحقق نجاحًا كبيرًا قبيل وصوله، ففاز معه بثلاثة عشر دوري أبطال، وخمسة بطولات لكأس الاتحاد الإنجليزي، وحصل على لقب أفضل مدرب في العام لأربع مرات، وأفضل مدير فني في عقد التسعينيات، وقد أخرج لنا أشهر لاعبي كرة القدم وأنجحهم عبر التاريخ، منهم ديفيد بيكام وكريستيانو رونالدو ووين روني، واعتزل وهو في أوج مجده بعد أن فاز ببطولة الدوري المتميِّز في آخر موسم له[1].

نادي مانشستر يونايتد هو أعلى نادٍ رياضي من حيث القيمة المالية في العالم (قيمته 33,2 مليار دولار حسب تقدير مجلة فوربس، وهو ما يزيد بنسبة 26% عن قيمة نادي نيويورك يانكيز)[2]، مما يغري الإنسان بأن ينسب استمرار نجاحه الاستثنائي للثروة والموارد، وليس إلى براعة أليكس فيرغسون في استخراج أقصى ما لدى لاعبيه، حتى ينظر إلى ما حدث فور

تقاعد فيرغسون؛ فقد كانت مجموعة اللاعبين هي نفسها، والموارد نفسها التي كانت تحت يد فيرغسون، لكن المدير الجديد ديفيد مويا لم يفز ببطولة الدوري المتميِّز (كما فعل فيرغسون في العام السابق، بل فشل الفريق في التأهل لدوري الأبطال، لأول مرة منذ عشرين عامًا؛ أُقيل مويا في أبريل عام 2014م، بعد أقل من عام على عقد مدته ست سنوات[3].

ما علاقة هذا بالقيادة المدرسية؟ العلاقة قائمة؛ فالدوري المتميِّز مليء باللاعبين من أصحاب المواهب الضخمة، ويمكن لأحدنا أن يقول -والمؤكد أن البريطانيين يقولون ذلك كثيرًا- إن الدوري المتميِّز البريطاني يملك مواهب أكثر من أي دوريٍّ في العالم، أما ما يميِّز الفرق التي تفوز بصورة معتاد مثل مانشستر يونايتد عن غيرها، فهو التعليم والدافعية التي تأتي من قادتها الذين يستخرجون خير ما في لاعبيهم؛ وإلا، كيف نفسِّر الهبوط الشديد في أداء الفريق، من العام الذي كان يتولى فيه فيرغسون إلى العام الذي تولى فيه مويا تدريب الفريق، مع ثبات أغلب الظروف الأخرى؟

ليس للقيادة أسلوب واحد؛ لأن شخصيات القادة ليست واحدة، فبعض القادة يسمحون بالمشاركة وبعضهم مسيطرون؛ بعضهم يسعى إلى الاتفاق قبل العمل، وبعضهم يتصرف حسب قناعته، وما يجمعهم هو القدرة على إلهام من يقودون وإقناعهم بأنهم يفعلون الصواب، وأنهم أيضًا قادرون على تحقيق ذلك. تستدعي المواقف المختلفة أساليب قيادة مختلفة، ففي قلب المعركة، قد لا يمتلك القائد العسكري الوقت أو الاستعداد لمشاورة الآخرين، لكن القادة الذين يحظون بأكبر تقدير في أي ميدان هم من يهتمون بمن يقودون، ومن كان تعاطفهم ملموسًا، ليس في ما يقولون فقط بل فيما يفعلون أيضًا[4].

وفي المدارس يدرك المديرون العظماء أن مهمتهم الأولى ليست تحسين نتائج الاختبارات؛ بل بناء مجتمع من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، وأعضاء هيئة التدريس والإداريين، يجتمعون على مجموعة أهداف مشتركة، وهم يدركون كذلك أن التقاليد المدرسية الراسخة تأتي في مرتبة تلي هذه الأهداف المشتركة، لكن تحدي هذه الأعراف أمر صعب، ولن ينجح هذا إلا أن يؤمن كل طرف فيه بما يجب إحداثه من تغييرات على نحو يتيح تنفيذها؛ أثبت ريتشارد غريفر فهمه لهذا عمليًّا عندما رعى التغييرات في مدرسة غرينج التي ناقشناها في الفصل الثاني.

كان ريتشارد يدرك أن عليه التأني في تقديم فكرته، وإلا خاطر بخسارة تأييد من يقاومون التغيير الشامل: «أولًا، كان لدينا مشروع غرينجتون Grangeton، وكانت فكرته عملُ صورة مصغرة من المدينة». قدم ريتشارد مشروع غرينجتون في البداية بوصفه نشاطًا بعد المدرسة، منفصلًا عن الجدول الدراسي المنتظم والمنهج المعياري. «فعلنا ذلك لكي يكون الأمر لطيفًا، وقد أتاح له هذا وقتًا للتحول والتطور، ولو كنتُ عرضت هذا المشروع على أولياء الأمور مرة واحدة بصورته النهائية، لأثرت تمردًا عامًّا؛ لأنني لا أظن أن المعلمين أنفسهم كانوا مستعدين لقبوله دفعة واحدة، لكن الأهم أن الطلاب أنفسهم لم يكونوا -في رأيي- مستعدين، لا سيَّما الكبار منهم؛ أردت أن يدخل كل واحد إلى المشروع، على نحو لا يوحي بارتفاع المخاطرة أو بالغربة الشديدة.

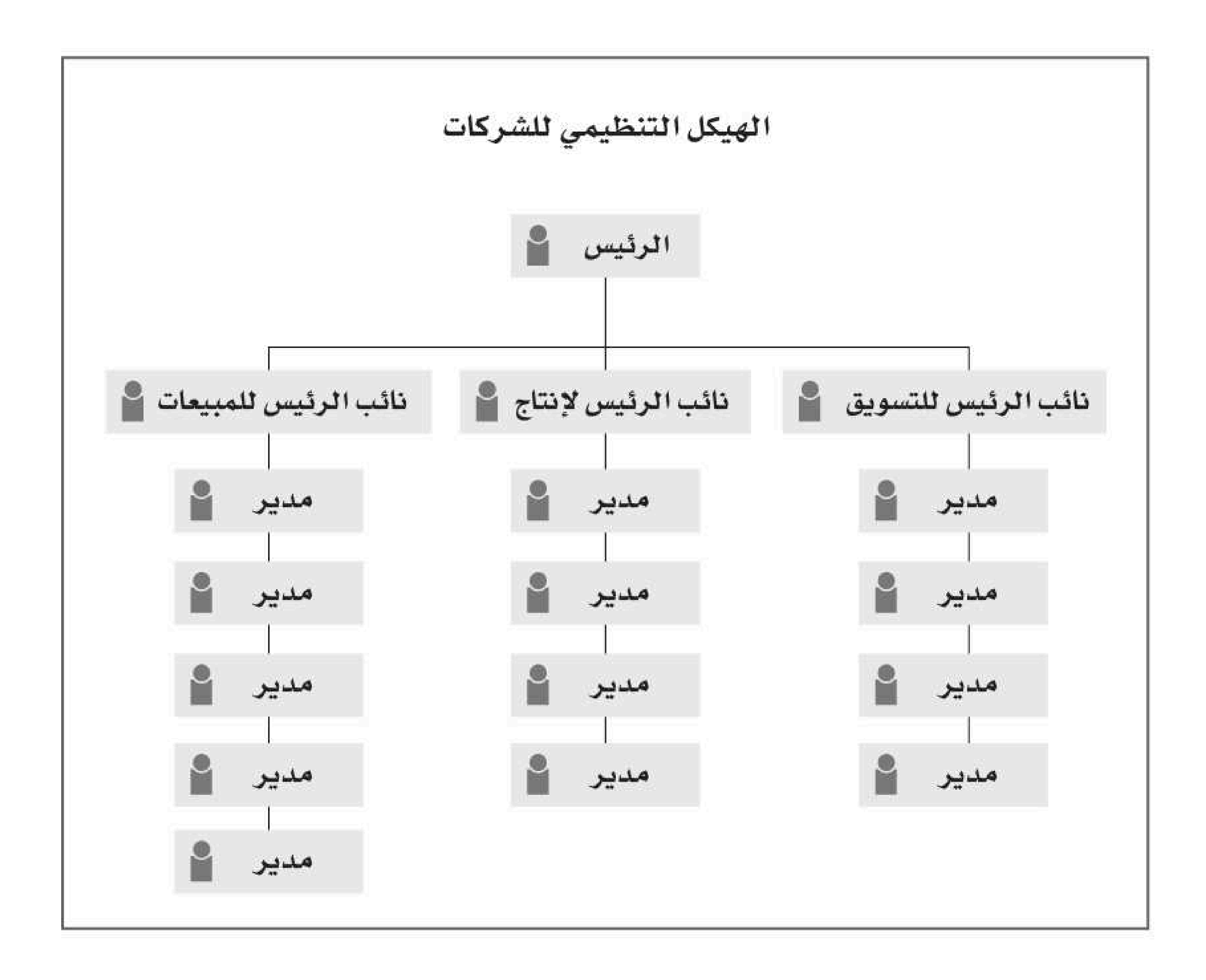
كان لابد أن نتجنب وضع خطوط محددة لتحوُّل ضخم، ثم فرضها على المجتمع المدرسي؛ إذ كان علينا أن نهيئ السياق، ونبني القدرات داخل مجتمعنا، ليتقبل الأفكار التي لا تُشعر بالخطر؛ كانت إدارة مشروع غرينجتون في أول الأمر كبرنامج خارج الصفِّ، ما سمح للجميع بالمشاركة البسيطة فيه، ومراقبة ما يجري، حتى أحسوا بالثقة الكافية للخوض فيه بأنفسهم».

كان قرار ريتشارد بتقديم مشروع غرينجتون ببطء هو ما سمح بتقدمه بسرعة كبيرة، وعندما بدأ برنامج ما بعد المدرسة، عدَّهُ بداية لتطور مدته خمس سنوات سيجتذب تدريجيًّا تأييد أولياء الأمور والطلاب والمعلمين؛ كانت جِدة المنهج الذي استخدمه هي السبب في تقبل الناس لما كان يريد أن يفعل. «أغلب النظم المدرسية معتادة على أن يفرض عليها البرامج، من قِبل فرق إدارية أو حكومات، ولقد لقي هذا المشروع قبولًا سريعًا؛ لأنهم سعدوا بما يوفِّره من حرية، ولأنه لم يكن مفروضًا عليهم، ونتيجة لذلك نشأ برنامج غرينجتون وتطوَّر خلال ستة أشهر».

تغيير الثقافات

تحدثت سابقًا عن النظم التكيفية المعقدة، ومن أمثلتها النظم التعليمية وكذلك المدارس المفردة؛ تستطيع المدارس أن تتكيف مع التغيير، ومهمة المديرين مساعدتهم على عمل ذلك بوعي.

تهتم نظريات الإدارة اهتمامًا كبيرًا بكيفيَّة رفع كفاءة المؤسسات، وهذا هو تحديدًا ما تسعى إليه حركة المعايير. والافتراض الأساسيُّ هنا هو أن المؤسسات تشبه الآليات التي يمكن أن تدار بفاعلية أكبر، عن طريق تشديد المراقبة على الإجراءات، وتقليص الهدر، والتركيز على العائد؛ فإذا نظرت إلى الرسومات الإدارية البيانية النمطية لدى كثير من المؤسسات، فسترى أنها تشبه الرسومات التقنية أو مخططات الأسلاك، وهذا مثال على ذلك:



إن هذه التشبيهات، بالإضافة إلى خطاب ترشيد التكاليف، وما يترتب عليها من نتائج، تعزز فكرة تشبيه المؤسسات بالآليات. المشكلة أن هذا التشبيه ليس صحيحًا، وربما يصح في بعض مجالات التصنيع، لكنه ليس كذلك في أنواع أخرى كثيرة من المؤسسات، ومنها المدارس؛ فمع أن الاهتمام بوسائل الترشيد وتخفيض النفقات ربما يكون هدفًا في ذاته، فالمؤسسات الإنسانية ليست كالآليات؛ بل هي إلى الأجسام الحية أقرب، فلكل منها ثقافتها.

الثقافة بالمعنى الاجتماعي طريقة حياة مجتمع ما؛ أي قيمه وصيغه السلوكية والقواعد التي تحكم العيش فيه، أما بالمعنى العضوي فالثقافة تعني النمو والتطور. والمدارس في أفضل صورها مجتمعات حية مكونة من أفراد يجتمعون على مهمة مشتركة هي التعلم والتطور، ويتوقف مستوى أدائهم على ثقافة المدرسة.

ولقد كتبت عن ثقافة المؤسسات في كتابي **نتاج عقولنا**، فميَّزت العادات عن البيئة الطبيعة، ويقتضي إحداث التحوُّل في المدارس الاهتمام بهما معًا، وبتأثير كل منهما في الأخرى.

العادات

تضع المؤسسات كلها، نظامَ عمل ثابتًا، وإجـراءات بغرض إنجـاز ما تريد، وهـذا أمر مفهوم فلابد للمجتمعات من أن تتفق على أساليب لإنجاز الأمور حتى تُنجز. المشكلة أن هذه الإجراءات تتحجَّر بمرور الوقت، فيفقد المجتمع صلته بالأغراض التي نشأ لتحقيقها، وتتحول المؤسسة إلى إجراءات، وكما قال ونستون تشرشل ذات مرة: نحدد هيئة منشآتنا، وبعدها تحدد منشآتنا هيئتنا[5].

إن كثيرًا من الطقوس المدرسيَّة التقليدية لا تستند إلى شيء ثابت في القانون، وكثير من المدارس منظمة على ما هي عليه؛ لأنها كانت هكذا دائمًا، رغم عدم وجود ما يفرض ذلك. وكثير من الأمثلة التي عرضناها احتوت على عنصر كسر عادات قديمة كانت تعيق التعلُّم؛ يقول طوني واجنر Tony Wagner، في دراسته المهمة إعداد المبتكرين Creating Innovators: إن الثقافة السائدة في المدرسة وما تنمِّيه من اتجاهات وتوقعات داخل المعلمين والطلاب جميعًا هي العنصر الحاسم في توليد -أو إجهاض- التفكير الأصيل، في المبتكرين وعاداتهم وبِنيتهم الذهنية[6].

من أفضل ما كتب حديثًا عن التأثير التحوُّلي لثقافة المدرسة كتاب بعنوان **التحصيل الشامل: إوزُّنا كلُّه بجع** Comprehensive Achievements: All Our Geese Are Swans، وهو يروي قصة تحول مدرسة هامستيد الشاملة التي استمرت عشرين عامًا، وصارت مدرسة حكومية ناجحة جدًّا في شمال لندن، ويوثِّق الكتاب تطور ثقافة المدرسة تحت القيادة الملهمة لمديرتها تامسين إيميسون Imison Tamsyn، ومجموعة المعلمين الأكفاء، كوَّنتها لتقدم «تعليمًا

واسع الأفق، كليًّا، وإبداعيًّا، يجعل الأطفال يحبون التعلُّم، ويتطورون بشرًا متكاملين، بالإضافة إلى اجتياز الامتحانات»[7]. يشمل الكتاب أصوات الطلاب والمعلمين والمسؤولين المحليِّين، وأولياء الأمور الذين يروُون معًا «كيف استطاعت مدرسة تحت قيادة رشيدة، وهيئة تدريس منتقاة بعناية أن تتمسك بمعتقداتها المهنية والأخلاقية. وفي الوقت نفسه، أن تتفاعل مع طلابها وأولياء الأمور ومجتمع المدرسة الأوسع». وكما هي الحال في كثير من المدارس التي تحدثنا عنها، كان مفتاح هذا التحول هو تحدي العادات المقبولة في ثقافة المدرسة، والتوصل إلى طرائق للعمل الجماعيِّ مفصلة حسب حاجات مجتمع هذه المدرسة ومصالحه.

البيئات الطبيعية

تؤثر البيئة الماديَّة لأي مدرسة في جوِّها العام، وفي أدائها أيضًا؛ فأنت تشعر بالجو العام داخل المدرسة بمجرد أن تدخل من بابها. وسواء أكانت المباني قديمة أو جديدة، فإن الجو العام في بعض المدارس مؤسسي وغير شخصي، وثمة مدارس أخرى تعطي الإحساس بالحركة والحياة، فالجدران مغطاة بأعمال الطلاب وهيئة التدريس، وثمة معارض وأعمال فنية وعروض ودويٌّ حركة ونشاط. إن نغمات البيئة المادية وملامحها ليست مجرد أدوات تجميل، فهي تؤثر في المزاج العام والدافعية، وحيوية المجتمع المدرسي كله. في كتاب **المعلم الثالث** يلقي بروس ماو وفريق من المعماريين الدوليين والمصممين نظرة فاحصة على العلاقات الوثيقة المتينة بين مستوى تعلم الطلاب والمساحات التي يتعلمون فيها[8]؛ فيثبتون أن البيئة المادية تجسد فلسفة المدرسة، ويطرحون سلسلة من أفكار وإستراتيجيات التصميم العملية بإحداث تحول في المساحات المدرسية.

تحتاج الأنشطة المختلفة إلى مساحات وأجواء مختلفة، فالمساحات التي تمنح للأنشطة المختلفة غالبًا ما تكون مؤشرًا على الأهمية المرتبطة بها، وكذلك التصميم العام للمدرسة. عندما تكون المرافق بعيدة عن بعضها، فإن هذا يعكس انفصال المواد داخل المنهج الدراسي، وعندما تعد الغرف الصفية على صورة صفوف من المقاعد المنفصلة التي تواجه صدر الغرفة الصفية، فهذا يرسل رسالة واضحة للطلاب والمعلمين جميعًا عن نوع التعليم المطلوب في هذه الصفوف، فقد صممت المساحة المكانية في مدرسة هاي تك هاي لتعزيز التفاعل بين مختلف المجالات العلمية، وهذا جزء محوري في فلسفتها، وتجسد تحول جزء كبير من غرينج إلى

مدينة عاملة لإعادة التنظيم المادي للمدرسة نفسها، وثمة نماذج أخرى كثيرة لإعادة تصميم البيئة المدرسية لتجسد مفاهيم مختلفة، وأكثر ابتكارية عن المنهج الدراسي والتعلم.

حرث الأرض

عملت لسنوات عدَّة مع المسؤولين في ولاية أوكلاهوما في وضع إستراتيجية شاملة للإبداع والابتكار، وفي مرحلة التطوير الأولى عقدت سلسلة اجتماعات مع الحاكم وأعضاء مختلفين في إدارته، وأذكر أن واحدًا منهم أشار إلى أهمية تنمية ثقافة الابتكار لمستقبل ولاية أوكلاهوما، ثم أضاف: «لكنني لست متأكدًا من أين ستأتي هذه الأفكار العظيمة كلها. قلت له: إنها ستأتي من كل ناحية في الولاية، فالناس في كل مكان لديهم أفكار يحبون أن يطوروها، لكنهم يحتاجون السماح لهم بتجريبها، ومعرفة ما إذا كانت ستنجح، وإن خوفهم من الفشل أو الإهانة أو الرفض هو ما يمنعهم من التعبير عنها، وإذا شجعناهم على المحاولة، فإنهم في الأغلب سيفعلون».

تتعلق الثقافة بفكرة المسموح وغير المسموح، والمقبول وغير المقبول، ومن يقرر ذلك، وتغير المسموح يحدث أحيانًا ببطء، ولا يمكن أن نعرف حجم هذا التغير إلا بعد مرور الزمن؛ عندما كنت في العشرينيات في بريطانيا، كان أغلب الناس يدخنون السجائر، كنت أدخن، وكذلك كل من حولي؛ كانت المطاعم والنوادي الليلية والبيوت معبأة بالدخان دائمًا، وكان الدخان يعلق بكل شيء، ويخلق ما كنا نعُدُّه جو الخروج، ولو قلت إن التدخين سيكون ممنوعًا داخل الأماكن المغلقة بعد عشر سنوات لكنت موضع سخرية، لكن ذلك حدث وما زال قائمًا إلى الآن.

في أثناء كتابة هذه السطور تُصدر ولاية تلو أخرى في الولايات المتحدة قوانين تسمح بزواج المثليين، ولم يكن ذلك ليخطر على بال في قمة انحلال الستينيات، أما الآن فهو أمر مقبول كما أريد له، فقد أعيد رسم خطوط المسموح تدريجيًّا. والتغيير غالبًا يكون نتيجة تفاعل قوى كثيرة معقدة، ولكل ما ذكرنا من أسباب، تتغير المدارس أيضًا، أما مدى سرعة تغيرها، فهذا يعتمد بصورة كبيرة على رؤية المسؤولين عن إدارتها، لا سيَّما مديريها، وكيف يضعون توقعاتهم، وأين يرسمون خطوط المسموح به.

عملت واحدة، من أكثر الناس تأثيرًا في التعليم ممن عرفت، مديرةً لمدارس عامة في أوكلاهوما، ويبيِّن عملها هناك، حتى فيما بعد، مدى تأثير رؤية مدير عظيم وقيادته في تغيير ثقافة المدارس وإنجازها.

تولت جين هندريكسون Jean Hendrickson إدارة ثلاثة مدارس ابتدائية مختلفة على مدار خمسة عشر عامًا، وكانت إحداها على قمة مدينة أوكلاهوما اجتماعيًّا واقتصاديًّا. قالت لي جين: إن تلك المدرسة «كادت تكون ناديًا ريفيًّا، وكانت لديها الميزات كلها التي تتمتع بها المدارس العامة، وما كانت المنطقة التعليمية تعجز عن توفيره كان يوفره أولياء الأمور والمجتمع المحيط، ولكن حتى في تلك المدرسة، كان ثمة أطفال يحتاجون اهتمامًا أكثر من غيرهم، وكنا نحتاج إلى أشياء حتى يكون أداؤنا مختلفًا عن غيرنا؛ فقد كنا نسعى إلى التأكد من أن كل طفل يُعامل بوصفه فردًا بذاته.

عملت هناك لمدة ست سنوات، وأجرينا عملية إعادة تنظيم ممنهجة لطريقة تواصل المعلمين، وأدخلنا الفنون إلى المدرسة، ثم طُلب إليَّ إدارةُ مدرسة فقيرة يرتادها أبناء مهاجرين من الجيل الرابع، وكذلك نسبة عالية من أصول أمريكية جنوبية . مرت هذه المدرسة بعام فظيع، عندما جاء إليها مدير ظن أن مهمته هي قلب الأمور رأسًا على عقب، في الوقت الذي كان فيه المعلمون يعتقدون أن مهمتهم هي الدفاع عن أنفسهم، سُئلت إن كنت أستطيع أن أحقق في هذه المدرسة شيئًا مما حققت في مدرستي؛ فلم يستغرق الأمر مني أكثر من خمس دقائق لأقول (نعم).

عندما وصلت إلى هناك، وجدت مجتمَعين منفصلين، مجتمع المهاجرين دخولهم منخفضة جدًّا، وكان هناك مجتمع من البيض، من مهاجري الجيل الرابع الرواد الذين أكسبتهم التجربة الطويلة صرامةً، وعندما دخلت تلك المدرسة لأول مرة في حياتي رأيت رسوم الجرافيتي في كل مكان؛ كانت بيئة مفسدة إلى حد بعيد، وكنت غاضبة لأن أطفالًا في مدينتي يذهبون إلى مدرسة كهذه».

وجهت جين سؤالًا إلى تلك المدرسة، فقالت: هل تعتقدون أن الأطفال هنا يستحقون الفرص التعليمية الكاملة التي ينالها طلابي الآخرون. لم يجب أحد منهم بالنفي؛ لذلك بدأت أفعل بعض الأشياء هناك، شعرت بضرورة عملها في أي مكان به أطفال في المدارس، كنت أريد أن

أبني مدرسة تحب أن يكون طفلك فيها، وكان لابد أن ندخل الفنون إليها، وأن نأتي بالمجتمع إلى المدرسة؛ كنا نحتاج مكانًا جميلًا يشعر فيه الناس بالاحترام، نحتاج هذا كله في آنٍ معًا، فكان أول ما فعلته لأساعد المدرسة على الخروج من حالة الركود، هو أنني ضاعفت ساعات الفنون والموسيقى، واستعنت من أجل ذلك بتمويل يتيحه الباب الأول من قانون المدارس الابتدائية والثانوية.

«قررت ولاية أوكلاهوما أن تبحث في البلاد عن نماذج تعليمية أفضل، ووضعوا عددًا من الشروط لها، وينبغي أن يشمل النموذج المرادُ النظام المدرسيَّ كله، وليس صفًّا أو مجالًا مدرسيًّا واحدًا، وينبغي أن يكون بها مكوِّن فني، ولابد أن تتوفَّر على قدر من البحث العلمي يثبت فاعلية ما تقوم به. ومن بين النماذج المطروحة، كانت مبادرة إيه بلس «+A في كارولينا الشمالية، وكنت أحد أعضاء الفريق الذي ذهب إلى كارولينا الشمالية لاستكشاف ذلك النموذج.

بدأت مبادرة إيه بلس في كارولينا الشمالية مع بداية انتشار المحاسبة المدرسيَّة في الولايات المتحدة بوصفها مشروعًا من معهد كينان للفنون، حيث طرح الناس هناك السؤال الآتي: ماذا سيحدث في المدارس إذا أخذنا الفنون على محمل الجد؟ إذا درَّسنا بوساطة الفنون وعن الفنون، فماذا سيكون أثر ذلك؟ نتج من ذلك برنامج استطلاعي، شاركت فيه خمس وعشرون مدرسة من كل ناحية في الولاية، لاحظوا لمدة أربع سنوات كيف تتعامل المدارس مع هذا السؤال، واكتشفوا أنه يوجد ثمانية التزامات تقع على المدارس عندما تقول إنها جزء من شبكة مشروع إيه بلس.

كان عليها أن تلتزم بالفنون كل يوم لكل طفل، وبمنهج دراسي مترابط ومشترك بين المدارس كلها، تم تخطيطه بمرور الوقت، وبتعلم تطبيقي حقيقي، وليس على الورق، ومسارات تعلم متعدد، وطرائق قياس متعددة متنوعة، وعمل تعاوني مقصود، ليس بين المعلمين فقط بل بين البيت والمدرسة والأطفال ومعلميهم، وعلى المدارس أن تلتزم بتغيير البنية التحتية، وتهيئة مناخ إيجابي حتى تعمَّ البهجة الطلاب، ويكونَ المعلمون سعداء بوجودهم هناك، ويشعر أولياء الأمور والمجتمع أنهم جزء من عملية التعلم».

في عام 2001م، انضمت جين إلى أحد الفرق المدرسية التي كانت تتلقى دورتها التدريبية الصيفية، فكانت جزءًا من الفريق المدرسيِّ، وجزءًا من مجموعة المخطِّطين والميسِّرين مساء

عندما يناقشون كيف سار اليوم، وكانت تدرك بوصفها المديرة، أن هذا هو النموذج الذي ظلت تبحث عنه طول حياتها المهنية، وفي عام 2003م، دُعيت لأن تصبح المدير التنفيذي لمدارس إيه بلس.

أثبتت تجربة مدارس إيه بلس -وما يتعلق بها من بحوث- أن الذي يحقق الإنجاز والفاعلية في المدارس أو يهدمهما ليس نوع المدرسة ولا موقعها، بل وجود ثلاثة دوافع رئيسة يمكن أن تُحدث تحولًا في أي سياق مدرسي، وهي : قيادة المدير، وأعضاء هيئة تدريس مستعدون للمشاركة في إحداث تغيير، وتنمية مهنية ذات جودة عالية.

تحقق مدارس إيه بلس درجات اختبار أعلى من المعدل المتوسط، وهذا شيء طيب، لكن الأهم من ذلك أن مشكلات الانضباط والإحالة فيها أقل من غيرها، كما أن لديهم ما يسمونه (عامل البهجة) قائم على مقاييس تفاعل الطلاب، وتبين الدراسات المسحية لآراء المعلمين مستوًى أعلى من رضا المعلمين، وقدرة أعلى كذلك؛ أي إن لديهم شعورًا أكبر بالتمكين والكفاءة بوصفهم متخصصين محترفين.

تقول جين: «أظن أن المهمة الأولى هي أن تستوضح تمامًا ما تريده لطلابك،فإذا كان ما أردت يتجاوز مجرد تحقيق درجات عالية في الاختبارات المقنَّنة، وتحصيل مرتفع، وفرص متكاملة للتعلم، إذا أردت أن تهيئ ثقافة ومجتمعًا يكون محطَّ الأنظار ويتسم بالتفرد، وتحظى بقيمة لمدرستك، فعليك بالبحث عن إطار عمل متماسك يتماشى مع هذه الأهداف».

افترض أننا نريد هذه الأشياء لطلابنا كلهم، أم أنني مخطئ؟

بعد البوابات

تواصل المدارس العظيمة إبداعها في كيفية التواصل مع المجتمعات الأوسع التي هي جزء منها، فهي ليست جيتوهات معزولة بل هي مراكز تعلم للمجتمع كله؛ فعلى سبيل المثال نحن معتادون على تخيُّل التعليم على صورة مراحل منفصلة: المدرسة الابتدائية، والمدرستان المتوسطة والثانوية، وكليات المجتمع، والكليات الأخرى، وتعليم الكبار، والتعليم المستمر، لكن التعلُّم يحدث غالبًا على نحو متصل بصورة متميِّزة على الفئات العمرية والمؤسسات التعليمية المختلفة، وبرغم أن المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والكليات عادة ما تكون مراحل

منفصلة في التعليم، يعمل بعض الطلاب حاليًّا معًا لرفع الحواجز الفاصلة بينها، ولنأخذ جامعة كلارك في ويرستر ماساتشوستس مثالًا.

ينخرط ديفيد آنجل David Angel، رئيس جامعة كلارك، منذ مدَّة في العمل مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب لبناء جسور بين الجامعة والمدينة، وأشكال الحياة التي سيعيشها الطلاب بعد التخرج من الجامعة، وقد قال لي في حوار قريب: طرحنا على أنفسنا الفكرة الآتية: إذا أردنا أن نستهدف في جامعتنا تخريج طلاب متمكنين طبقًا لمعايير الفنون الحرة التقليدية، قادرين على نقل تعليمهم إلى العالم، وعلى التأثير فيه، فعلينا أن نعرف كيف نغرس فيهم المرونة التي تسمح لهم بتجاوز عقبات الحياة، وكيف يجدون حلولًا ثلاثية الأبعاد للمشكلات، فإذا أردت أن تبني هذه المهارات بطريقة قصدية؛ فلابد أن تفعل ذلك في سياق واقعي، فإذا كلَّفت طالبًا بتشكيل فريق عمل، ولديه مشكلة حقيقية لابد أن يتجاوزها، فإنك ستحقق تنمية أفضل كثيرًا.

يجمع برنامج التعليم الحر والتطبيق الفعال[9] LEEP Liberal Education and Effective Practice بين الدراسات البينية، والتحديات الحقيقية خارج الصفِّ المدرسيِّ، التي سيواجهها الطلاب بعد تخرجهم في الجامعة مباشرة؛ يتلقى خريجو جامعة كلارك، وحشد متنوع من أصحاب المهن التخصصية، الطلابَ بوصفهم ضيوفًا يقومون بمشروعات في موضوعات معينة، ويتجاوز هذا الأمر حدود التدريب المدرسيِّ التقليدي الذي يمنح الطلاب فكرة بسيطة عن مسارهم المهني، وهدف البرنامج وضع الطلاب في فرق مشروعات لحل مشكلة، أو إنجاز ناتج معين.

تعمل إحدى مجموعات جامعة كلارك الطلابية، واسمها (أصناف البنات كلها) مع مراهقين من المجتمع المحيط، في موضوعات الهوية والتنمر. تبنَّت المجموعة هذه المهمة -منذ البداية- عن طريق وضع برنامج لأكثر من خمسين مراهقة داخل الجامعة يوم السبت من كل أسبوع؛ يقول ديفيد: «لا يتعلق الأمر بالحصول على درجة، بل بمساعدة ثلاث عشرة فتاة بعينها، بالدخول إلى عقولهن وقلوبهن؛ إنك -حتمًا- ترى تفتح الإمكانات على هذا النحو عندما ترى شخصًا يعشق ما يفعل، وعندما يكون ما يفعله أصيلًا.

وقد اشتركوا أيضًا في مبادرات لجامعة كلارك مثل مدرسة حديقة الحرم الجامعي (يونيفيرستي بارك)، التي أسهمت جامعة كلارك في إنشائها، بصفتها وسيلة لعلاج الظروف الصعبة لطلاب المدارس الثانوية في المناطق الفقيرة المحيطة بالجامعة، فثلاثة أرباع الطلاب يستحقون الغداء المجاني، وأغلب الطلاب يلتحقون بالمدرسة متأخرين بسنوات دراسية عدة[10]. ومع ذلك، وبوساطة أسلوب الاهتمام الشخصي بكل فرد من الطلاب الذين تجاوزوا المئتين، الذي يتمثل في إقامة معسكر يحضر فيه الطلاب دون الصف السابع[11]، فإن خريجي يونيفيرستي بارك -كلهم تقريبًا- يلتحقون بالجامعة، وجميعهم تقريبًا أول من يدخل الجامعة من أسرته. يؤدي طلاب جامعة كلارك دورًا نشطًا في مبادرة يونيفيرستي بارك، بوصفه جزءًا من المسعى العام للجامعة لإدماجهم في مواقف الحياة الواقعية، حيث يؤدون دورًا مهمًّا وهم في مرحلة الدرجة الجامعية الأولى.

قادت إعادة صياغة تصور الخريج المثالي لجامعة كلارك، إلى مدخل جديد للمنهج الدراسي؛ فالكليات حسب التقاليد تقسم المنهج الدراسي إلى سنة أولى ثم ثانية، وهكذا... لكن ديفيد قرر وضع ثلاث مراحل للنمو، ينظَّم المنهج الدراسي على أساسها في الجامعة: مرحلة انتقالية (حيث تترسخ أقدام الطالب بوصفه جزءًا من المجتمع الأكاديمي الجامعي)، ثم النمو والاستكشاف (كسر الإطار، واكتشاف أعمق الرغبات والاهتمامات)، والتوليف والإثبات (تجميع ما تعلمه في التخصصات الأساسية والفرعية ثم العمل على نحو تطبيقي)، إذ يتم تشجيع الطلاب على اجتياز هذه المراحل حسب إيقاعهم.

ما يفعله ديفيد آنجيل في جامعة كلارك هو صورة منقحة راقية مما ينبغي على كل مدير مدرسة أن يهدف إليه؛ أي إعادة تشكيل المؤسسة التعليمية، والرقي بها على النحو الذي يجعلها تتوافق وحاجات الطلاب دائمة التطور؛ يشبِّه ديفيد عصرنا بلحظة فارقة في حياة هذا المدخل إلى القيادة المدرسية: «في رأيي إن التعليم في نقطة تحول، يتجه الاهتمام فيها إلى اعتبار نواتج أساس قياس الخبرات التعليمية التي تتاح للطلاب، ويمكن استخدام هذا بصفته أداة فعالة جدًّا للانخراط في تأمل أعمق لمستقبل التعليم في هذه البلاد؛ فنحن نطرح السؤال: ما النواتج والتطبيقات التعليمية الأهم في هذا الصدد؟».

اختراق الصفوف والمرور من بينها

ظل الاتحاد القومي لمديري المدارس الثانوية (NASSP) يطرح هذه الأسئلة لأكثر من ثلاثة عقود حتى الآن؛ ففي عام 1996م، أصدر الاتحاد تقريره **اختراق الصفوف: تغيير مؤسسة أمريكية**، وحدَّد التقرير، بناء على عقود من عمليات الاختبار والملاحظة، سلسلةً من التوصيات، صيغت لمساعدة قيادات المدارس على أداء عملهم، على نحو أفضل وأكثر شخصنة، في ما يتصل بطلابهم ومجتمع المدرسة[12]. فمنذ عام 2007م، تعاون الاتحاد مع مؤسسة ميتلايف في اختيار عدد من مدارس الطفرة في البلاد، على أساس القيادة والشخصنة والمنهج المدرسيِّ والتدريس والقياس[13]. وقد أنشأت المؤسسة مؤخرًا إطار عمل (اختراق الصفوف) المصمم على منوال يماثل معايير مكانة مدارس الطفرة، ولم يكن المقصود منها تقنين الأداء بين المدارس كافة في أنحاء البلاد كلها؛ بل إنها تقدم نموذجًا تتبعه القيادات المدرسية لشخصنة برنامج مرتبط بالحاجات الخاصة في مدارسهم، ويعالج الاتحاد ثلاثة مجالات يرى أن كل قيادة مدرسية ينبغي أن تعالجها:

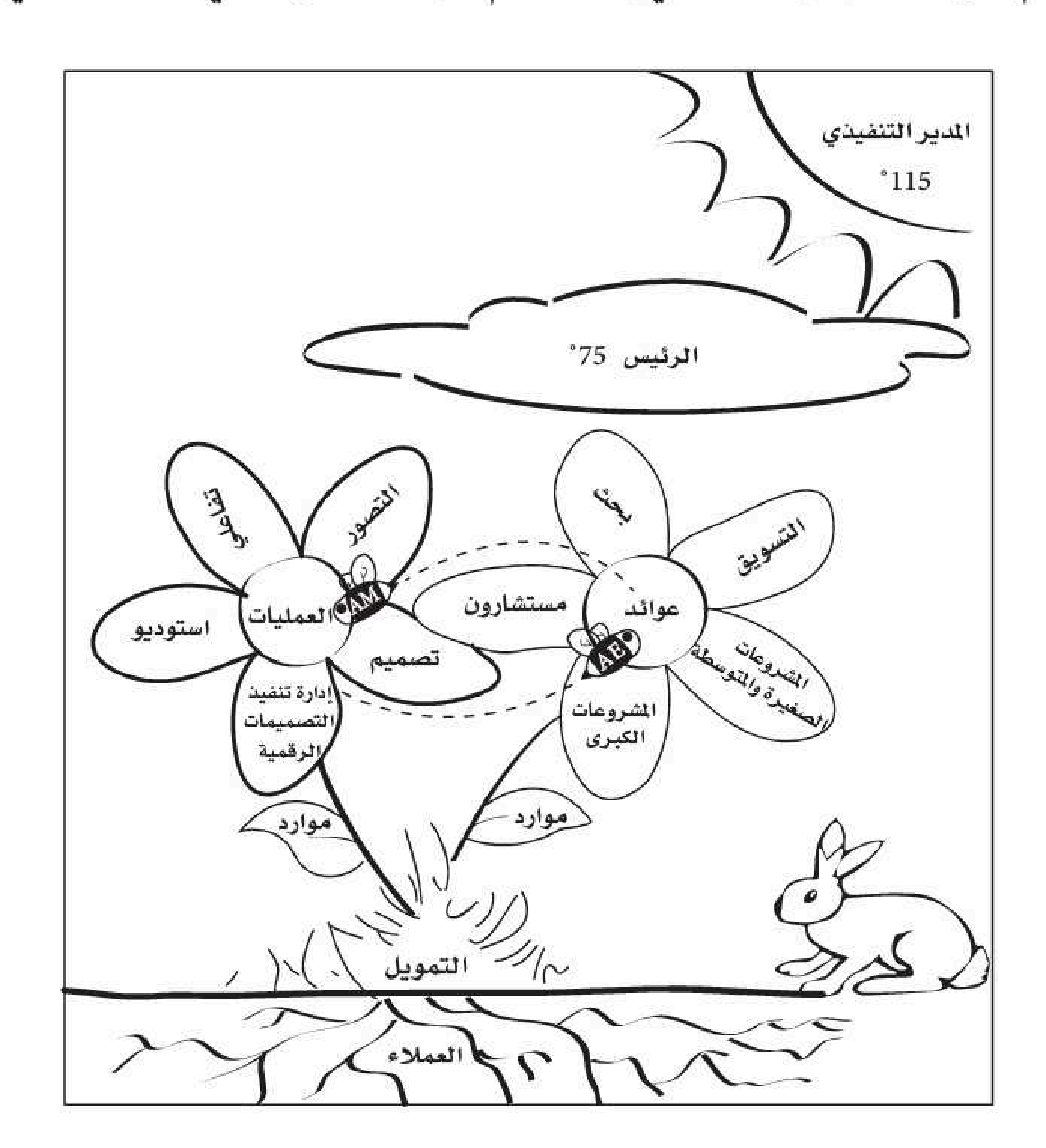
- **القيادة التعاونية**: خلق رؤية مشتركة، ووضع خطة تحسين محددة ومستدامة، وتوصيف أدوار واضحة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين.
- **شخصنة البيئة المدرسية**: القضاء على ثقافة التجهيل التي تسمح لكثير من الطلاب باجتياز سنوات الدراسة دون أن يلاحظهم أحد تقريبًا، ووضع خطط شخصية للطلاب.
- **منهج مدرسي وتدريس وقياس لتحسين أداء الطلاب**: تقديم عمق المعرفة على سعتها، وإتاحة بدائل للتسلسل الدراسي، والتقسيم إلى فئات، وإنشاء صلات حقيقية بين الطلاب والمادة التي يتعلمونها[14].

يقدم الاتحاد عمليةً، من شأنها تطوير ثقافة المدرسة حتى تسمح بالتغير المستدام؛ تتكون هذه العملية من ست مراحل: من جمع البيانات، وترتيب الأولويات إلى توصيل الخطة ومراقبة تنفيذها، وتعديلها إذا لزم الأمر، بالإضافة إلى تحديد عشر مهارات (تضم مجمل ما يلزم للقيادة المدرسية)، وهي تشمل: تحديد اتجاه التدريس، تنمية القيادة في الآخرين، إخراج معنى ملموس للعمل الجماعي[15]. يقدم الاتحاد بوساطة اختراق الصفوف نموذجًا، يمكن تطبيقه في التعليم من الروضة حتى الصف الثاني عشر، ومع أن هذا ليس التصور الوحيد لدور القيادة المدرسية، فقد ساعد عددًا كبيرًا من المدارس، عبر عشرين سنة منذ صدور قرار الاتحاد.

جذور الإنجاز

حددت في الفصل الثاني أربعة أسس عامة للزراعة العضوية: الصحة والبيئة والعدالة والاهتمام، وطبقتها على التعليم. التركيز في الزراعة العضوية لا يكون على المنتج وحده، بل على حيوية التربة وجودة البيئة التي تعتمد عليها الزراعة الطبيعية المستدامة، وفي مجال التعليم يعتمد التعلم الطبيعي المستدام على ثقافة المدرسة وجودة بيئة التعلم، أما الدور الأساسي لمدير المدرسة فهو الحفاظ على ثقافة تعلم حية.

نظرنا في موضع سابق إلى خريطة إدارية قائمة على قواعد آلية، وتعطينا مثل هذه الخرائط انطباعًا عن البنية المؤسسية، لكنها لا تكاد تعطينا مؤشرًا على طريقة عملها الحقيقية، ولقد عملت منذ بضع سنين في نيويورك سيتي مع شركة تصميمات في قضايا التغيير والابتكار، ناقشنا قوة استعمال مجاز الكائن الحي، وبعدها بأسابيع نظمت الشركة لقاءً خارج مقرِّها، وأعادت رسم خريطة الهيكل التنظيمي باستخدام مجاز الكائن الحي، فكان كالآتي:



وقد بينوا أن جذور المؤسسة هي قاعدة عملائها حيث مصدر الدخل، ويعتمد نمو الشركة على تلاقح ساقيِّ النشاط، العمليات والعوائد وعناصرها المختلفة، وتزدهر الشركة عندما تعمل الديناميةُ هذه بصورة جيدة، والعكس. أما دور الرئيس فهو -جزئيًّا- حماية الشركة من توقعات مجلس الإدارة شديدة الحرارة، والحفاظ على بيئة مريحة، تجعل العاملين فيها يبذلون قصارى جهدهم (ولا أدري معنى الأرنب في الصورة).

تتشابه المدارس مع الشركات في بعض الصفات وتختلف في أخرى؛ فللمدارس الناجحة ديناميَّتها الخاصة، وهي جميعًا تعزز عددًا من السمات التي تتصف بها ثقافة التعلم الداعمة:

- **المجتمع**: يشعر الأعضاء جميعهم بأنهم جزء من مجتمع متعاطف، يدعم كل واحد فيه حاجات الآخر وتطلعاته، ويوجد شعور قوي بالهوية المشتركة التي تتجاوز حدود بوابات المبنى لتعانق تطلعات الأسر كلها التي تخدمها، والمؤسسات التي تتعاون معها.
- **الفردية**: يشعر أعضاؤها بالاحترام بوصفهم أفرادًا، يملك كل واحد منهم مواهب ولديه اهتمامات واحتياجات، ويتلقون التشجيع بوصفهم أفرادًا، ليصلوا إلى فهم أعمق لأنفسهم وقيمهم، وتطلعاتهم، ومخاوفهم، وهمومهم، ويشعرون جميعًا أنهم جزء من المجتمع الأكبر، لكنهم يعرفون أنهم لن يضيعوا في الزحام.
- **الإمكان**: تمنح المدرسة الأمل والفرصة لكل من فيها، وتلمس مدى المواهب الواسع في أعضائها، وتتيح مسارات متعددة لتحقيق تطلعاتهم، وتتيح فرصًا لما يحتاجه الجميع من معرفة، وما يحتاجه كل فرد حتى يتفوق بطريقته.

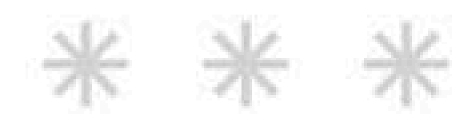
تتجلى ثقافة المدرسة في المنهج المدرسيِّ والتدريس وأنواع القياس، ولقد حددت في الفصول السابقة سماتٍ أساسيةً لها، وأرى أنها جميعًا ترتبط بالثقافة العامة للمدرسة على النحو الآتي:

ظروف النمو

القياس	طرق التدريس	المنهج المدرسي	الثقافة
الدافعية	الإلهام	التنوع	المجتمع
الإنجاز	الثقة	العمق	الفردية
المعايير	الإبداع	الدينامية	الإمكان

تزدهر المؤسسات بالتكيف مع بيئاتها، وتعتمد هذه العملية على تدفق الأفكار الجديدة، والاستعداد لتجريب أساليب جديدة، ودور القائد المبدع ليس أن يأتي بالأفكار كلها، بل أن يشجع ظهور ثقافة تقديم الأفكار في كل فرد، من هذا المنظور فليست القيادة والسيطرة هي الدور الرئيس لمدير المدرسة، بل السيطرة على المناخ.

تتأثر ثقافة المدرسة تأثرًا عميقًا بالمناخ العام الذي يعمل فيه أفرادها، وإن تهيئة أفضل الفرص للمدارس هو الدور الأساسي لصانعي السياسة في التعليم، وسنتناول هذا بعد قليل، لكننا سنتناول أولًا أهم شركاء المدارس؛ أي أسرَ الطلاب الذين يرتادون هذه المدارس وآباءهم.



الفصل التاسع

الدخول في صلب الموضوع

يقضي الأطفال والشباب -عادةً- خارج المدرسة وقتًا أكثر مما يقضونه داخلها، وللآباء والأسرة تأثير كبير في تحصيلهم في المدرسة، وعندما تعمل المدرسة والآباء والأسرة معًا بالطرائق الصحيحة، يحصل كل من شارك في الأمر فوائد جمة، ويُطبق ذلك من خلال المجموعات الاجتماعية والاقتصادية كافة؛ معنى هذا أن أحد أكبر التعقيدات عند للمدارس والطلاب الآن، على حد سواء، هي التغييرات العميقة في طبيعة الأسرة، إذن: من نعني بالآباء؟

ثمة إجابة بيولوجية -عادة- لكن الإجابة الاجتماعية غالبًا ما تكون أكثر تعقيدًا، ففي الولايات المتحدة، توجد قلة من الأطفال حاليًّا تعيش مع والدين بيولوجيين في أسرة نووية تقليدية[1]. كثير من الأطفال يعيشون مع أحد الوالدين، بسبب الطلاق أو الانفصال أو لأن الوالدين لم يكونا في زواج مستقر أصلًا، وبعض الأخوة والأخوات لهم الأم نفسها ولكن لهم آباء مختلفون -أو العكس- يعيشون بعيدًا عنهم، وثمة بعض الأطفال يعيشون في أسر مختلطة بها أكثر من والدين، وبعضهم يعيشون في كنف أخوتهم أو أخواتهم أو أقارب لهم، وبعضهم يرعى نفسه.

وثمة عدد قليل، لكنه يتزايد، من الأطفال يقوم بتربيتهم والدان من الجنس نفسه عن طريق تأجير الأرحام أو التبني، وكثير من أولياء الأمور أيًّا من كانوا، يعملون الآن لساعات طويلة جدًّا، غالبًا في أكثر من وظيفة، إن تمكنوا من ذلك، لتلبية الاحتياجات، ونتيجة لذلك يُترك عدد من الصغار لرعاية أنفسهم، بصورة أو بأخرى؛ لذا فالصورة معقدة، وبالنسبة إلى أغراضنا، فإن آباء الطلاب، أيًّا كانوا، هم أول المسؤولين عن رعايتهم خارج المدرسة، وفي بعض الحالات

سيكون أحدهما أو كلاهما آباء بيولوجيين أو آباء بالتبني، وفي حالات أخرى لا هذا ولا ذاك، وأحد التحديات المشتركة بين المدرسة هو معرفة من هم أولياء أمر الطفل بالضبط.

أن تكون والدًا، أمر أصعب كثيرًا مما كنت تتصور قبل أن تصير والدًا، ثق بي؛ يمكن أن يكون ثمة إنجاز رائع في مشاهدة أطفالك يكبرون، والشعور بنمو علاقتك بهم، لكن عددًا كبير من أولياء الأمور يكافحون الآن، على نحو متزايد مع التحديات العملية والمادية، لرعاية أسرة مع الحفاظ على الموازنة بين المتطلبات العاطفية لمختلف الأدوار التي يقوم بها الوالد.

إن الأطفال يتغيرون أيضًا، فهم ينضجون جسديًّا أسرع من ذي قبل، وهم يقعون تحت ضغط مكثف من أقرانهم، ومن البيئة الثقافية الأوسع، ومن متطلبات العالم الرقمي ومواقع التواصل الاجتماعي القاسية، ومن ضجيج الإعلانات المتواصل الذي يلحُّ عليهم باستمرار لجذب انتباههم، وأموالهم وإحساسهم بالمساواة مع أقرانهم.

فإذا كنت والدًا، فما أفضل أنواع الدعم؟ إنه سؤال معقد، لكن دعني أقدم لك نصيحتين عامتين تستندان إلى البحث والخبرة، وبوساطة هاتين النصيحتين، اعترف لك أيضًا، أنه لا يوجد قواعد متفق عليها بالكامل لكيفية تربية أطفالك وتعليمهم؛ فالأمر يتوقف على الخلفية الثقافية والخبرة الشخصية، وثمة كتب أكبر من هذا تتناول هذا الموضوع وحده، وتقارير وأوراق مدروسة مكدسة فوق الأرفف. تعتقد بعض الأمهات المتنمرات أن التوجيه الصارم، والسيطرة، والانضباط هو طريقة التربية السليمة[2]، بينما تعتقد أمهات أخريات أن دور التيسير والإرشاد هو الطريقة المثلى[3].

يتوقف موقعك على الطيف على عوامل عدَّة، وحتمًا ستكون أي نصيحة أقدمها لك هنامطعمة بخلفيَّتي واتجاهاتي؛ أنا أقدمها وأنا على يقين من أن ما لدى الآخرين ليقولوه في هذا المجال سيكون مطعَّمًا بخلفياتهم وخبراتهم.

اهتمَّ بالفرد

كنت دائمًا ما أراهن مَن لديهم طفلين أو أكثر، ولم أخسر هذا الرهان قط، ولن أخسره أبدًا، ورهاني هو أن هؤلاء الأطفال يختلفون تمامًا عن بعضهم، وأعرف ذلك لأن الأطفال كلهم متفردون، مثلك تمامًا؛ ربما يتشابهون في أمور معينة، وربما يشبهون بعض أقاربهم، وكذلك

أنا، وأنت أيضًا بالتأكيد، لكن في معظم الجوانب، لا يشبه الأفراد إلا أنفسهم، بأمزجتهم ورغباتهم ومواهبهم وميولهم، ويمكن أن تساعد أطفالك بأن تعاملهم بصفتهم أفرادًا، بعدم افتراض أنهم ينبغي أن يتبعوا المسارات نفسها، ولا أن يُحكم عليهم بالمعايير نفسها في المدرسة.

إن أحد أسباب معاناة كثير من الطلاب في المدرسة هو عدم التعامل معهم بوصفهم أفرادًا مختلفين؛ إذ لا تُعرف مواطن قوتهم الخاصة ولا تقدر، ويعرف أولياء الأمور الواعون أطفالهم أكثر من معظم الناس، بمن فيهم معلمو أطفالهم. وبوصفك والدًا، لك دور أساسي في مساعدة المدارس على تنمية فهم أكثر تنوعًا لصفات الأطفال الفريدة وقدراتهم.

يرسل الأطفال دائمًا إشارات لما سيكونونه، والأمر الجوهري عندنا، بصفتنا آباء ومعلمين، هو أن نتسم باليقظة والانتباه، وقد قدمنا في سلسلة كتب **العنصر** أمثلة عدَّة لأناس حوَّلوا مسارهم في وقت مبكر من حياتهم إلى أنواع مختلفة من الأنشطة، وفي بعض الأحيان لم تكن مواهبهم الحقيقية تظهر للأعين المجردة، مع أن أسرهم ومدارسهم، على حد سواء، تجاهلوها في ذلك الوقت. وتضم هذه الفئة الأطفال الذين كانوا يلعبون بمكعبات البناء (الميكانو أو الليجو) بلا توقف، واستمروا حتى أصبحوا معماريين ناجحين، ورسامي شعارات مبتكرة شديدي البراعة، والذين أصبحوا رسامي رسوم متحركة مشهورين، والأطفالَ الصغار مفرطي النشاط الذين أصبحوا راقصين أو لاعبي جمباز محترفين، والقراءَ الهادئين الذين صاروا أكاديميين مولعين بالدراسة والبحث.

الحياة ليست خطًا واحدًا

إن أحد مثالب التعليم المقنَّن هو فكرة أن مقاسًا واحدًا سيناسب الجميع، وأن الحياة خطية، والحقيقة هي أنه ثمة مسارات عدَّة يمكن النجاح فيها، وحياة معظم الناس لا تتبع مسارًا مقنَّنًا؛ فالناس بصفة عامة يتحركون في اتجاهات غير متوقعة، ويكتشفون رغبات جديدة، أو ينتهزون فرصًا غير مخطط لها، ومن المهم ألا تحدد مستقبل أطفالك في المدرسة بافتراض أن نوع التعليم الذي تعلمتَه سيكون -حتمًا- مناسبًا لهم؛ يمكن أن تفترض أن بعض المواد الدراسية ستكون أكثر نفعًا من غيرها للالتحاق بمجال عمل معين، وقد لا يكون ذلك صحيحًا؛ لأن العالم يتغير باستمرار، ومن ثم فإن أفضل ما يمكنك عمله هو مساعدة أطفالك على أن ينموا، بطرائقهم المختلفة -القدرات العامة التي ناقشناها في الفصل السادس- وعلى تحديد

مواهبهم واهتماماتهم الشخصية التي يستغرقون فيها إلى أبعد حد؛ إنهم سيصنعون حياتهم الشخصية ويعيشونها، كما فعلت أنت، فاهتمَّ كما يجب، وحاول كما ينبغي، لكن لا يمكن أن تفعل ذلك عنهم.

ما اختيارك؟

قلت في مقدمة هذا الكتاب إنه إن كانت لك صلة بالتعليم بأي صورة، فلديك ثلاثة خيارات: يمكنك أن تصنع تغييرًا داخل النظام، أو تضغط لإحداث تغيير في النظام، أو تأخذ مبادرات خارج النظام، ولدى أولياء الأمور أيضًا هذه الخيارات؛ فعندما يعملون مع المدارس، ويعملون على تغييرها، يمكنهم الحصول على نوعين من الفوائد.

إن مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم له علاقة مباشرة بالدافعية والتحصيل، بغض النظر عن الحالة أو الوضع الاجتماعي الاقتصادي أو الخلفية الثقافية؛ فحسب تقرير **موجة جديدة من الأدلة** A New Wave of Evidence، عندما «يتحدث أولياء الأمور مع أطفالهم عن المدرسة، ويتوقعون منهم أداءً جيدًا، ويساعدونهم على التخطيط للجامعة، ويتأكدون أن الأنشطة غير الصفِّية بناءةٌ، يكون أداء أطفالهم أفضل في المدرسة»[4].

وبتواصل المدارس مع الأسر، يمكن أن للمدارس أن تفهم على نحو أعمق اهتمامات الطلاب الذين يتعلمون فيها وشخصياتهم، وعندما تعمل المدارس والأسر وجماعات المجتمع معًا لدعم عملية التعلم، فالأرجح أن الطلاب سيذهبون إلى المدرسة بصورة أكثر انتظامًا، ويبقون في المدرسة وقتًا أطول، ويحبون المدرسة بدرجة أكبر، ويحصلون على درجات أفضل، ويكون لهم معدلات تخرج أعلى، ويلتحقون بالتعليم العالي[5].

إن كثيرًا من التحديات التي تواجهها المدارس بصفة عامة -ومنها تعاطي المخدرات، والتنمر، ومشكلات الانضباط- قد تظهر في الصفوف، لكنها لا تنشأ فيها؛ فهي تمتد إليها من الخارج، حيث يقضي الطلاب معظم وقتهم وطاقتهم، وإن إنشاء روابط أوثق مع الأسر والمجتمع هو أفضل الأساليب لفهم هذه القضايا والتعامل معها.

في عام 2010م، نشرت جامعة شيكاغو تقريرًا لدراسة استمرت سبع سنوات، قوَّمت تطوُّر المدرسة في المدارس الابتدائية محدودة الدخل، في المناطق الحضرية في شيكاغو[6].

وجدت الدراسة أن المدارس الابتدائية التي تشارك الأسر فيها بقوة، يكون احتمال التحسن في الرياضيات فيها أكبر عشر مرات، وفي القراءة أكبر أربع مرات، من المدارس التي تكون مشاركة الأسر فيها ضعيفة.

وثمة فوائد أخرى لتعاون أولياء الأمور والمدارس؛ فالتعاون بين المدارس والأسر مصدرٌ قويٌللتحسين المدرسي. وكما بيَّنا، ثمة فرص هائلة لدى المدارس، لإثراء تدريسها ومناهجها من خلال الشراكات الإبداعية مع المجتمعات التي هي جزء منها، وعندما تبني شراكات إيجابية مع الأسر، وتستمع إلى أفكارها ومخاوفها في ما يخص تعليم أطفالها، تنزع المدارس إلى خلق بيئات تعلم أفضل وأكثر نجاحًا.

طبقًا لتقرير جامعة شيكاغو، فإن روابط أولياء الأمور والمجتمع هي إحدى الدعائم الأساسية الخمس للنجاح في الإصلاح، والتي تشمل قيادة مدرسية قوية، وجودة هيئة التدريس والعاملين، ومناخ تعلم مركزه الطالب، وانتظامًا شديدًا في المنهج الدراسي، نَسب التقرير لأولياء الأمور ومنظمات المجتمع مسؤوليةَ قيادةتيسيرات المدرسة المحسِّنة والتعيين، وقرارات المناهج ذات التأثير الإيجابي، وتوفير أنشطة مدرسية أكثر وأفضل خارج المنهج، وفي الوقت نفسه عندما تنتظم الأسر والمجتمعات لتحميل المدارس الضعيفة الأداء المسؤولية، يكون التوقع بأن تجري المناطق التعليمية تغييراتٍ إيجابيةً، في السياسات والممارسات والمصادر، أكبر[7].

توجيه الوالدين

من الأمور التي حيرتني لسنوات، كيف امتنعت بعض النظم المدرسية عن استغلال خبرة أولياء الأمور وغيرهم، من أفراد المجتمع المحيط، في تعزيز برامجها؛ فكما رأينا مع ستيف ريز ومايندرايف في موضع سابق من هذا الكتاب، يمكن أن تؤدي مشاركة كهذه إلى إنجازات كبيرة؛ لذلك يبدو أمرًا غير متوقع أنَّ معظم المناطق التعليمية لا تحسن استغلال -بل وقد تتجنَّب- هذه الموارد.

شعر لُو أرونيكا (شريكي في تأليف الكتاب) بالحيرة أيضًا عندما تعامل مع مدارس الأطفال تلك؛ ففي بداية كل عام، كان لُو يخبر معلمي أطفاله: إنه سيكون سعيدًا بمساعدتهم بأي صورة ممكنة في مشروعات الكتابة. ولُو ليس فقط من كُتَّاب كتب الأدب -وغيره- الأكثر مبيعًا، بل هو

أيضًا من المحررين الفائزين بجوائز، إضافة إلى أنه يدرس التربية، مادةً اختيارية في الكلية، وهو معتمد لتدريس اللغة الإنجليزية في ولاية نيويورك؛ لذا لم يكن الأمر يبدو وكأنه يتطوع لإجراء جراحة مجهرية كهاوٍ تحقيقًا لنزوة، ومع ذلك ظل المعلمون والمسؤولون في المدرسة يرفضون -عامًا بعد عام- قبول عرضه، بدلًا من أن يجعلوه يأتي في يومي عمل، وقد ذكر جيران لُو أنهم تعرضوا لموقف مماثل، عندما حاولوا تقديم المساعدة في مجال خبرتهم.

وأخيرًا، هذا العام، بدأت ابنته الصغرى، الطالبة بالمرحلة الابتدائية، سلسلة من برامج التعزيز بعنوان **العناقيد**، فدعوا لو لعمل ورشة عن القصة القصيرة لمجموعة صغيرة من طلاب الصفين الرابع والخامس. استجاب الطلاب في مجموعة لُو بحماس، ومع وجود جدل حول أن مجموعتهم كانت الوحيدة -في المدرسة بأسرها- التي طالبت أفرادها بعمل واجب منزلي، أتمَّ أغلبية أعضاء المجموعة كتابة قصة قصيرة خلال دورة البرنامج التي استمرت خمس جلسات، وتحسنت أعمالهم إلى حد بعيد من الجلسة الأولى إلى الجلسة الأخيرة، وعندما اضطر لُو إلى التغيُّب عن الجلسة الثانية، حلَّ محله معلِّم من المدرسة، وأثنى على مستوى مشاركة الطلاب.

لم يدهش هذا لُو، فقد اختارت هذه المجموعة من الطلاب أن تكون في عنقوده، ومن ثم، كان الأرجح أن يشاركوا، ولكن لأنهم جميعًا كانوا مغرمين بالكتابة، كانت استجابتهم له بسبب خلفيته، أكبر مما كان سيحدث لو كان من يدير الجلسة معلم. وهذه هي قيمة إحضار المجتمع إلى الصف، وسبب أهمية أن يعرض أولياء الأمور إسهاماتهم على مدارس أطفالهم، وليس ثمة بديل لمعلم عظيم مدرَّب متفانٍ؛ فإن استطاع أحد أولياء الأمور أو أي فرد آخر في المجتمع أن يكمل ما تقدمه المدرسة، سيكون الجميع من الفائزين.

التحليق فوق الرأس

تحذير واحد؛ بينما يدعم الدليل بشدَّة قيمة مشاركة أولياء الأمور في المدارس، ثمة بعض الخطوط التي يفضل عدم اجتيازها، وحسب رأي باتريك إف. باسيت، رئيس الجمعية الوطنية للمدارس المستقلة، يحدث الإفراط في العناية بالأطفال عندما يتبنَّى أولياء الأمور أسلوب المروحية؛ أي: «التحليق فوق رأس طفلهم بلا انقطاع، والانقضاض عليه لإنقاذه عند ظهور أول مشكلة»[8].

يتحدث باسيت عن أولياء الأمور؛ هؤلاء الذين يمتدُّ اهتمامهم برعاية أبنائهم إلى حدٍّ أنهم يبررون تحكمهم في كل تفصيلة من تفاصيل نجاح الطفل، غالبًا على حساب نموه، وهو يشير إلى أن أخطر أنواع هؤلاء الأولياء هم آباء المروحية الذين يضغطون على المعلمين للحصول على درجات أفضل، أو ليلتمسوا الأعذار لسوء تصرف الطالب، بل وقد يصلون إلى التهديد باتخاذ إجراء قانوني إذا عوقب طفلهم.

«إن الدرس الذي يتعلمه الطلاب من الإفراط في الرعاية هو التواكل مدى الحياة: لست قادرًا على خوض معاركي الخاصة ولا تحمل عواقب سلوكي السيئ؛ لذا أحمد الله أن والديَّ سينقذاني، ربما كان هذا سببَ أنَّ الكليات تبلغ عن أولياء الأمور الذين يسببون المشكلات عند محاولتهم إدراج أسماء أبنائهم في صفوف معينة، وأن أصحاب الأعمال يبلغون عن أولياء الأمور الذين يحاولون التفاوض حول عقود وظيفة أبنائهم الأولى، وأن عددًا متزايدًا من أولياء الأمور يفضلون عودة أبنائهم الكبار المتخرجين من الجامعات إلى البيت لتوفير المال»[9].

تتفق مع ذلك كريس مينو؛ المتخصصة في علم النفس في جامعة إنديانا، فعندما ترى الطلاب يشاركون في هذا النوع من علاقة الاعتماد المتبادل في مدَّة من حياتهم ينبغي أن يظهروا بوصفهم أفرادًا فيها، تجتهد للتحدث معهم. وتقرُّ كريس أن آباء المروحية يتصرفون دائمًا من منطلق مقبول -اهتمامهم الطبيعي بأطفالهم، وإحساس بالصداقة مع أطفالهم لم تتمتع به الأجيال السابقة، والرغبة في حمايتهم من أخطار العالم- لكن يُتوقع أن يسبب هذا النوع من أولياء الأمور قدرًا كبيرا من الأذى، ولا يفيد إلا قليلًا.

عندما لا يعطى الأطفال مساحة للنضال في أمورهم الخاصة، فإنهم لا يتعلمون حل المشكلات على نحو جيد، ولا يتعلمون أن يثقوا في قدراتهم، ويمكن أن يؤثر ذلك في احترام الذات لديهم. المشكلة الأخرى التي يسببها عدم اضطرارهم إلى النضال، هي أنهم لا يمرون مطلقًا بخبرة الفشل، وربما ينشأ لديهم خوف طاغٍ من الفشل، ومن التسبب في خيبة أمل الآخرين بهم، ويمكن أن يؤدي أيٌّ من ضعف الثقة بالنفس، والخوف من الفشل إلى أمراض الاكتئاب أو القلق.

رغم أن مينو تتحدث تحديدًا عن الطلاب في سن الجامعة، فإن هذا ينطبق على أسلوب تربية أولياء الأمور عبر سنوات دراسة الطفل؛ فاستمرار ارتباطك بما يتعلمه طفلك أو طفلتك، وكيف يتم تعليمه أو تعليمها، مسألةٌ خطيرة، فأداء المهام بدلًا من طفلك، أو الإصرار على أنه

طالب مرتفع التحصيل شديد التهذيب، يثبت بالدليل عكسَ ذلك؛ إن جعل صوتك مسموعًا في اجتماعات الاتحاد القوميِّ للآباء والمعلمين، وفي جلسات مجلس إدارة المدرسة، تجعل لديك ميزة إضافية، أما التدخل بثقلك طول الوقت للحصول على امتيازات خاصة لطفلك،فلا!

من البيت إلى المدرسة

ما أفضل طرائق التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور؟ يبرز عددٌ كبير من الأمثلة التي عرضناها شراكةَ الوالدين وغيرهم من الراشدين مع المدارس في مشروعات مشتركة، أُطلق بعضها داخل المدارس، وجاء بعضها الآخر من خارجها، وساعدت جميعًاعلى إعادة صياغة العلاقات التقليدية بين المدارس والأسر.

في كتاب **نتاج عقولنا** أصف العمل المبتكر والروح الفريدة في بلو سكول، وهي مدرسة ابتدائية ومتوسطة في مانهاتن، أنشأتها مجموعة (بلو مان)، وهدف هذه المدرسة هو «إعادة تصور التعليم ليلائم عالمًا متغيِّرًا». ويقوم منهج هذه المدرسة على سؤالين: ما العناصر المهمة في تعليم يستحق أن تستثمر فيه الحياة التي سيعيشها أبناؤنا، ويرقى لصورتنا عن العالم الذي نريدهم أن يعيشوا فيه؟ كانت إجابة بلو سكول: تنمية «مجتمعات من المتعلمين المبدعين الذين يتسمون بالمرح والمودَّة، والذين يستخدمون التفكير الإبداعي الجريء لبناء عالم متناغم مستدام». ويقوم عمل المدرسة على منهج في التعليم قائم على السؤال، يرعى الإبداع، ويعزز التميز الأكاديمي، وينمي العلاقات الإنسانية، ويكون مصدر شغف متزايد بالتعلم.

تسعى المدرسة إلى مساعدة الأطفال على النمو والازدهار، عن طريق «إتاحة الفرص لإقامة صلات إنسانية عميقة تتغلغل في جوانب حياتهم كلها، ويدعم منهجنا التعليمي الأطفال عن طريق ممارسة الاحترام المتبادل، والتعاون، والقيادة، والمتابعة، والإصغاء، والنزاهة الشخصية، وتقدير الاختلاف، وفضِّ النزاعات، ونساعد أيضًا على تنمية المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الأطفال للنجاح في العلاقات التي يشكلونها طول حياتهم»[10].

تسأل مديرة المدرسة أليسون غينز بيل Alison Gaines Pell: «ماذا لو ارتقتالمدرسة في مخاطبة عقولَ الأطفال بدلاً من تجاهلها؟ ماذا لو بني المنهج الدراسي على أسئلة الأطفال وتساؤلاتهم عن العالم، وعلى رغبتنا الإنسانية والفطرية في الإبداع والإنجاز؟ ماذا لو طوَّرنا

الممارسات التعليمية التي تنمِّي الإبداع والابتكار ولا تعوقه؟ ماذا لو تحررنا من الممارسات المعتادة التي تعطل بعض المدارس، ومن الاختبارات المقنَّنة التي شلت خطاب الأمة وممارساته، فأخرجت المدارس مخترعين وفنانين وصانعين للتغيير يتصرفون بجرأة وشجاعة في مواجهة عالم متغير؟ ماذا لو ربطنا التعلم في المدرسة بالحياة التي يتوقع أن يعيشها أطفالنا، أو الحياة التي نتمناها لهم؟».

في قلب بلو سكول إيمان بالشراكة، بين الأسرة والمدرسة، في تنشئة الأطفال وتعليمهم؛ إذ ينخرط أولياء الأمور في العمل داخل المدرسة وتنميتها طول العام، ولا يفعلون ذلك بوصفهم أولياء أمور الطلاب فقط بل بوصفهم متعلمين كذلك؛ يجتمع أولياء الأمور والطلاب والمعلمين وبقية العاملين في المدرسة؛ ليتعلموا وينشئوا صلات ويلعبوا معًا، وهذا جزء جوهري من الحياة المدرسية. وتشمل المناسبات الأسرية كل عام: مجموعات نقاش، ولقاءات بين أفراد المجتمع المحيط، ولقاءات غير رسمية، وأحداث رسمية ... لدعم رسالة المدرسة ورؤيتها، وإنشاء صلات بين النشطاء من الراشدين في إطار المجتمع الأكبر.

يُدعى أولياء الأمور في أثناء العام الدراسي للانضمام إلى موائد مستديرة، وغيرها من المناسبات، تهدف إلى:

- دعم رسالةبلو سكول التعليمية وأهدافها.
- تقوية الصلة بين البيت والمدرسة.
- مساعدة أولياء الأمور على أن يكونوا مساهمين ناشطين في المجتمع المدرسي.
- بناء مجتمع قوي بين الأسر.
- تيسير التواصل الفعال بين أعضاء مجتمع بلو سكول كلهم.
- تبنِّي فهم أعمقَ لإطار العمل التعليمي لبلو سكول.

إن علاقات العمل الوثيقة تلك بين المدرسة ومجتمع الشركاء وأولياء الأمور، ليست من باب العلاقات العامة أو الأعمال الترويجية؛ بل هي في قلب فلسفة المدرسة وفهمها لنفسها، فهي جزء جوهري من نجاح بلو سكول، في إعادة تصور التعليم والعالم الذي تريده، وتريد الأسر لأطفالها أن يعيشوا فيه ويحافظوا عليه، وليسوا وحدهم في هذا، فإن الاتحاد القومي للآباء والمعلمين هو أكبر وأقدم منظمة أمريكية تدافع عن الأطفال في ما يخص التعليم المدرسي؛ فهو

يضم ملايين الأسر والمعلمين وأفراد المجتمع، وقد صدرت عنه مجموعة من المعايير القومية لشراكات الأسر والمدارس، تعد نموذجًا للتفاعل الذي يتيح ارتقاء الطلاب، وهي تضم ستة معايير:

1. **الترحيب بالأسر كافة في المجتمع المدرسي:** الأسر مساهم نشط في حياة المدرسة، وتلقى الترحيب والتقدير فيها، وترتبط ببعضها، وبالعاملين في المدرسة، وبما يتعلمه ويفعله الطلاب في الصف.
2. **التواصل الفعال:** تدخل الأسر مع العاملين في المدرسة في اتصال متبادل مجدٍ حول تعلم الطلاب.
3. **دعم نجاح الطلاب:** تتعاون الأسر مع العاملين في المدرسة باستمرار، لتعزيز تعلم الطلاب، والنمو السليم في البيت والمدرسة. وتتيح فرصًا منتظمة لتقوية معرفتها ومهاراتها في إنجاز هذا بفاعلية.
4. **الدفاع عن كل طفل:** تُمكِّن الأسر لتكون قادرة على الدفاع عن أبنائها وأبناء الآخرين، وضمان تلقي الطلاب معاملة عادلة، وإتاحة فرص تعليمية تعزِّز نجاحهم.
5. **مشاركة السلطة:** الأسر والعاملون في المدرسة شركاء متساوون في القرارات التي تؤثر في الأطفال والأسر، ويشتركون معًا في بناء الأساس المعرفي، وفي صياغة السياسات والتطبيقات والبرامج واستحداثها.
6. **التعاون مع المجتمع:** تتعاون الأسر مع العاملين في المدرسة وأفراد المجتمع؛ لربط الطلاب والأسر والعاملين بفرص التعلُّم الممتدة والخدمات المجتمعية والمشاركة المدنية[11].

يقول أوتا ثورنتون رئيس الاتحاد الوطني للآباء والمعلمين: «لا يقتصر تفاعل الأسر على مساعدة الأطفال في عمل واجبهم المنزلي، وحضور الاجتماعات في المدرسة، ومراجعة المعلمين»، بل وإنه «يتضمن العمل مع مجالس إدارات المدارس المحلية، وحكومة الولاية والحكومة الفيدرالية؛ لضمان حصول المدارس على الموارد التي تحتاجها لتقديم تعليم بمستوى عالميٍّ لكل طالب»[12].

وقد دخلت وزارة التعليم الأمريكية في موضوع مشاركة الأسر، فأصدرت تقريرها **شركاء في التعليم: إطار عمل ثنائي لتمكين الشراكات بين الأسرة والمدرسة** (وهو عنوان ثقيل

الصياغة)[13]. تؤكد هذه الوثيقة أهمية التعاون بين الأسر والمدارس، وتضع قائمة تضم سلسلة من الشروط والأهداف والنواتج التي تعتقد أن أولياء الأمور والمعلمين ينبغي أن يسعوا إلى تحقيقها، ويصور إطار العمل عملية الانتقال من المشاركة غير الفعالة التي لا تملك فيها المدارس ولا الأسر القدرة على العمل معًا، بوساطة أربع كلمات تبدأ بحرف (C) في اللغة الإنجليزية: (القدرات Capabilities، والصلات Connections، والمعرفة Cognition، والثقة Confidence)، إلى شراكة فعالة تسمح للمدارس والأسر بالعمل معًا لتعزيز تحصيل الطلاب.

يرى المعلمون أن إطار العمل هذا يتيح الفرصة للإقرار بحكمة الأسر وترابطها، ويخلق ثقافة ترحب بالمشاركة الأسرية، وتيسر التفاعل بين أولياء الأمور والمدارس، بغرض الارتقاء بتعلم الطلاب، أما في ما يخص الأسر فبصرف النظر عن العرق والجنس والخلفية التعليمية والنوع الاجتماعي ـ الجندر ـ والفقر أو الحالة الاقتصادية، يتيح إطار العمل بيئة، يستطيع أولياء الأمور فيها، أن يدعموا أطفالهم ويشجعوهم ويدافعوا عنهم، مع قيامهم بدور نماذج للتعلم[14].

المشاركة الأسرية أمر ضروري، ولكنها لا تتم إلا إذا سمحت المدارس بذلك ويسَّرته، فلابد للمدارس ـ في أحيانٍ كثيرة ـ أن تبذل جهدًا متواصلًا لجذب أولياء الأمور في فريق عملها، وتتيح لهم ورش عمل، وتنظم لقاءات مباشرة معهم، وتبني علاقات ثقة تشاركية بين المعلمين والأسر وأعضاء المجتمع.

تقدم إيديوتوبيا، وهي منظمة غير ربحية، أنشأتها مؤسسة جورج لوكاس التعليمية، عشر نصائح للمعلمين، تجعل مدارسهم أكثر جذبًا، ويستطيع أولياء الأمور أن يسترشدوا بها في تعاملاتهم مع مدارس أبنائهم[15]:

- اذهب حيث يوجد أولياء أمور طلابك؛ استخدم مواقع التواصل الاجتماعي ـ مثل: فيسبوك وتويتر وبنترِست ـ للحفاظ عليهم في دائرة الاتصال وتشجيعهم على التفاعل.
- رحب بالجميع؛ يجب أن تدرك أن كثيرًا من الأسر في مجتمعك ليسوا من أهل اللغة الإنجليزية، فاستخدم التكنولوجيا لتساعدك على التواصل معهم.
- استعن بالوجود الافتراضي؛ استخدم أدوات الشبكة العنكبوتية لفتح نوافذ افتراضية داخل الصف الدراسي. تستخدم إيدوتوبيا موقع التواصل الاجتماعي إدمودو Edmodo، وأداة إدارة التكليفات الدراسية بلاكبورد ليرن Blackboard Learn، وغيرهما.

- الهواتف الذكية، المدارس الذكية؛ تدعو إيدوتوبيا إلى استخدام هذه الأجهزة لاجتذاب مشاركة الأسر، وتوصي باستخدام مجموعات التراسل، وعدد من التطبيقات تيسِّر هذا الاستخدام.
- انتهز اللحظة الإعلامية؛ استخدم وسائل الإعلام المتاحة -مثل صدور كتاب، أو فيلم جديد يتعلق بالتعليم- كمنصة لإنشاء منتدى مفتوح لمناقشة الأنشطة المدرسية والإصلاح التعليمي.
- اجعل القراءة شأنًا أسريًّا؛ استخدم برامج مثل (القراءة عبر أمريكا) و(الكتاب الأول) و(فرق الخبرة)؛ لنشر القراءة وجعلها نشاطًا أسريًا.
- انقل الحوار إلى البيت؛ اعكس الحوار بين أولياء الأمور والمعلمين عن طريق جعل المعلمين يزورون بيوت الطلاب.
- اعقد مؤتمرات لأولياء الأمور يوجهها الطلاب؛ يُسمح للطلاب بإدارة لقاء أولياء الأمور والمعلمين، وبتقديم بعض أعمالهم، وعرض نقاط قوتهم وتحدياتهم وأهدافهم.
- ادفع الأسر إلى الحركة؛ ابتدع مناسبات مدرسية تشجع الرياضة واللعب بوصفهما نشاطًا أسريًّا.
- أقم شراكات مع أولياء الأمور؛ استخدم مجموعة متنوعة من الأدوات مثل إنشاء نادي كتاب يعتمد على أولياء الأمور، أو عمل تكليفات مدرسية تشمل لقاءات مع الأسر؛ من أجل اجتذاب أولياء الأمور إلى الانخراط في العمل المدرسي.

أُطلقت في أواخر التسعينيات مبادرة المدارس العامة، في مقاطعة لوس أنجلوس؛ لوضع منهج شامل لتحسين مستوى المدارس في الأحياء الفقيرة، وكان من أهم دروس هذه المبادرة إدراك الأهمية القصوى لمشاركة أولياء الأمور؛ إن تحقيق هذا الانخراط تحدٍ خاص في مدارس الأحياء الفقيرة؛ لأن كثيرًا من أولياء الأمور لا يجيدون الإنجليزية أو لا يعرفونها، إضافة إلى أن أغلبهم يعمل في أكثر من وظيفة، وليس لديه وقت لشؤون المدرسة أو لقاءات المعلمين.

فوق ذلك كله، غالبًا ما يشعر أولياء الأمور الذين لا يتحدثون الإنجليزية بالتهميش من جانب النظم المدرسية؛ إذ يقال لهم صراحةً: إن عجزهم عن التحدث بالإنجليزية يمنعهم من المساهمة في تعليم أبنائهم. نتج من هذه الدراسة برنامج (أسر في المدارس Families in

Schools) الذي يهدف إلى جمع أولياء الأمور والطلاب والمعلمين على هدف مشترك برغم العقبات كلها[16].

يترأس أوسكار كروز Oscar Cruz برنامج (أسر في المدارس)، وقد قال لي: نحن ندرك أهمية اشتراك أولياء الأمور لدعم أبنائهم وتعليمهم، وما لم نكن ندركه بالدرجة نفسها هو دور المدرسة في تعزيز هذه الصلة؛ فقد كانت مشاركة أولياء الأمور تُعدُّ مسؤوليتهم وحدهم. يأتي والد ليسأل عنمصادر تعليمية، لكنه يتحدث لغة أخرى، فينظر إليه عضو هيئة التدريس ويقول: عليك أن تتعلم الإنجليزية، فاذهب وتعلم الإنجليزية أولًا، بعدها نساعدك. وهذه عقبة تواجه أولياء الأمور. ويلزم تدريب تنمية مهنية للعاملين في المدرسة؛ حتى نضع إستراتيجية لجذب أولياء الأمور، بحيث نضمن أن يكون كل ولي أمر -يأتي إلى المدرسة- محلَّ ترحيب وتقدير.

فما أن تنعم النظر في طريقة تعامل التعليم مع أولياء الأمور، ستجد اهتمامات/ مصالح مشتركة راسخة، فهل يمكن أن يساعد إنشاء اتحاد على دعم التغذية الراجعة من أولياء الأمور بوصفها جزءًا من تقييمات المعلمين؟ هل يساعد على تعزيز صوت أولياء الأمور في مفاوضات المنطقة التعليمية في ما يتعلق بما ترتبط به من عقود؟ لكن البيروقراطية قوية جدًّا، وكذلك سياسات التعليم، وهي كثيرًا ما تطغى على الأمور التي تؤثر في تحصيل الطلاب.

لقد كنا ندرك أهمية أولياء الأمور، والسؤال هو: ما الظروف التي ينبغي أن تتغير في المدارس لتجعلها أشد دعمًا لأولياء الأمور، لا سيَّما في المجتمعات التي يسودها الفقر؟

يخاطب برنامج (الأسر في المدارس) هذه القضية على ثلاث جبهات؛ الأولى: وضع مواد مجدية ثقافيًّا، يمكن أن يستخدمها أولياء الأمور حتى يتعلموا كيف يصيرون أوثق ارتباطًا بمدرسة أبنائهم. الثانية: المساعدة في تدريب العاملين بالمدرسة؛ حتى ينشئوا ارتباطًا فعالًا مع أولياء الأمور. الثالثة: الدعوة إلى تغيير في السياسات على مستوى المنطقة التعليمية؛ لتشجيع الاستثمار في المبادرتين الأوليين. ثمة مناسبات تقوم فيها الأسر بإدارة عملية تدريب للمعلمين بنفسها، حينما تقصر ميزانية المدرسة عن إجراء هذا التدريب من طريق آخر.

يدرك أوسكار أن الطريق الوحيد للوصول إلى مشاركة أسريَّة أكبر هي مساعدة عدد أكبر من أولياء الأمور على المشاركة في تعليم أطفالهم في البيت، ولتحقيق ذلك أطلقوا برنامجين يستحقان الذكر؛ أحدهما (تحدي المليون كلمة)، وفيه ترعى المنظمة مسابقة في مناطق لوس

أنجلوس التعليمية؛ لتشجيع القراءة خارج الصف. ومشاركة أولياء الأمور أساسية في هذا الحدث؛ لأنهم يساعدون أبناءهم على صنع سجل نشاط والتوقيع على تقدمهم. أما البرنامج الثاني فهو (اقرأ معي)، وهي مكتبة للاستعارة يقدمون فيها عشرين حقيبة مليئة بالكتب إلى عدد كبير من الصفوف، ليأخذها الطلاب إلى منازلهم ويقرؤوها مع أسرهم؛ زاد وقت القراءة بمعدل عشرين دقيقة يوميًا، بفضل سهولة الحصول على هذه الكتب.

يقول أوسكار: «إضافة إلى ذلك، تدور مناقشةٌ رفيعة حول مشاركة أولياء الأمور، يمكننا مشاهدتها في الأخبار وفي السياسة على مستوى الولاية، يمكنك أن ترى أولياء الأمور يسيطرون على المدرسة ويطالبون بتغييرات فيها، ويحصل الناس على معلومات تجعلهم يتخذون خطوات استباقية، وأعتقد أن النقطة الإيجابية الأخرى هي أنه كلما حصل القادة اللاتينيون وقادة الأقليات على مواقع في السلطة، فإنهم يحملون معهم فهمًا دقيقًا للمشكلات القائمة، ويصوغون حلولًا لها».

يقول أوسكار: «يتم صياغة طريقة مشاركة ولي الأمر في المدارس، وثمة طرائق رسمية للغاية يكون لأولياء الأمور فيها صوت، وربما يكون هناك اتحاد للآباء والمعلمين، أو مجلس موقع المدرسة، لكن الفكرة الحقيقية لماهية التنظيم الديموقراطي ـــــ حيث يكون هناك تدفق للمعلومات ليصنع الناس قرارات، وثمة مشاركات، وفهم مشترك، واحترام مشترك لم تتحقق بعد، ولكي يكون أولياء الأمور أولياء أمور، فلابد أن يكونوا على اطلاع، وهذه هي مسؤولية المدرسة».

كرَّس اوسكار كروز والعاملون في (الأسر في المدارس) أنفسهم لتغيير الدينامية بين أولياء الأمور ومدارس الأحياء الفقيرة، لسبب يرتبط بكل فرد: بغض النظر عن المكان الذي تعيش فيه، وعن حالتك الاجتماعية والاقتصادية، عندما يهتم أولياء الأمور اهتمامًا حقيقيًّا بتعليم طفلهم، يكون لدى هذا الطفل فرصة أفضل للنجاح والازدهار.

أحسن تعليم أطفالك

أعلى مستويات المشاركة الأسرية في تعليم الأطفال هو التعليم المنزلي الذي اكتسب قبولًا كبيرًا في السنوات الأخيرة، وبينما كان التعليم المنزلي يعد عالمًا خاصًّا بالشخصيات الغريبة،

فإنه يدخل حاليًّا المشهد الرئيس؛ فطبقًا لوزارة التعليم الأمريكية تلقى 3% تقريبًا من الأطفال في عمر المدرسة تعليمًا منزليًّا في العام الدراسي 2011م/ 2012م[17]. وثمة أسباب قوية لحساب التعليم المنزلي خيارًا مقبولًا، منها أنه يعالج عددًا من القضايا التي أثرناها في موضع آخر، تلك المتعلقة بشخصنة التعليم، عن طريق تجنب الاعتماد على التدريس الذي يراعي مواصفات الاختبارات المقنَّنة، ومنح الأطفال مساحة لاكتشاف أصدق رغباتهم واهتماماتهم. وعندنا من الأدلة ما يشير إلى أن الطلاب المتعلمين منزليًّا غالبًا ما يتفوقون على أقرانهم في اختبارات التحصيل الأكاديمي واختبار الكفاءة الدراسية.

كوين كمنغز Quinn Cummings هي مؤلفة كتاب **عام التعلم الخطِر** The Year of Learning Dangerously، وهو مذكراتها عن خبراتها في تعليم ابنتها أليس في البيت. وتقول فيه:

«ليس هناك من يعرف ابنتنا خيرًا من أبيها ومنِّي، فلم نستطع تجاهل تقاعسها عن العمل الجاد في المدرسة، وكما يقول الناس عندما تعوزهم التعبيرات المهذبة عن فكرة التكاسل والتأخر، فإنها لم تكن تحقق كامل إمكاناتها. في الوقت نفسه، كنت منزعجة من أن عبء الواجب المنزلي سيزيد عليها مع كل سنة، مما لا يتيح لها وقت فراغ تستكشف فيه رغبة مفاجئة، أو تتعمق في موضوع صادفها، أو تستغرق في نشاط لا هدف له، أو تصنع شيئًا لمجرد رغبتها في ذلك. كنت طماعة؛ إذ أردتها أن توسع عقلها وثقتها بنفسها، وفي الوقت نفسه أن تلعب مع أصدقائها، وتقرأ الكتب، وتستمع إلى الموسيقى، ويغمرها الملل جراء قضاء نهار طويل من دون مكان محدد تقصده أو شيء تفعله»[18].

تقدم كوين كمنغز هنا أكبر حجج التعليم المنزلي: وهي أنه يسمح لك أن تدفع طفلك إلى حيث يحتاج أن يُدفع -أليس- مثلًا كانت تتظاهر بأنها لا تستطيع إجراء مسائل القسمة التي بها بواقٍ عددية وفي الوقت نفسه، يسمح لك بمنح الأطفال مساحة كبيرة للارتجال والاكتشاف.

يؤيد لوغان لابلانت Logan LaPlante هذا المنظور، ولوغان مراهق يتلقى تعليمًا منزليًّا منذ الصف الرابع، ويشير بأن تعليمه بهذه الطريقة أتاح له الدخول في مناطق معينة، وهو لم يزل يتلقى تعليمًا عامًّا؛ يقول: «أنا بالفعل أركز على مناطق معينة، لكنني لا أتجاهل أشياء أخرى؛ فما زلت أدرس موضوعات المدرسة كلها، لكنني أفعل ذلك بطريقة مختلفة، فإن منهجي الدراسي منهج خليط من عناصر شتى؛ فأنا أدرس الرياضيات بالطريقة التقليدية، لكن على

الإنترنت. بالإضافة إلى أنني أتعلم الرياضيات بوساطة التصميمات التي أعلمها في برامج تدريبية عملية؛ فنحن نقوم بكل ما هو مطلوب لكل صف دراسي».

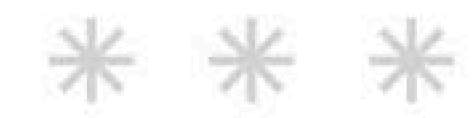
يرى لوغان هذه الطريقة أكثر جدوى من خبرات أصدقائه الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية. «يكافح أصدقائي كثيرًا لأنهم يخرجون من التاريخ مباشرة إلى الرياضيات فالعلوم أو غيرها، ولا يتعمقون في أي من هذه المجالات، وهم يفضلون لو تعمقوا وأدمجوا مواد مختلفة في موضوع واحد كما فعلت في فصل دراسيٍّ حكومي هذا الخريف، حيث درسنا موضوع الحكومة، وتعلمنا كل شيء عن تاريخها منذ الحرب الأهلية، وأيضًا مارسنا الفنون؛ أي دمجنا مواد كثيرة في مادة واحدة».

في عام 2013م، تحدث لوغان في إحدى فعاليات برنامج تي إي دي TED (Technology, Entertainment and Design) بجامعة نيفادا؛ قال: إنه تعلم عن طريق القرصنة؛ إذ استخدم مواد متنوعة كانت في متناوله حتى تجمع لديه منها منهج دراسي يرى أنه الأصلح له، وقال في حديثه: انتهزت فرصًا في مجتمعي بوساطة شبكة أصدقائي وأسرتي، وأنتهز الفرص لأعيش ما أتعلم، ولا أخاف البحث عن طرق مختصرة أو القرصنة، للحصول على نتيجة أفضل وأسرع[19].

بعض أولياء الأمور يعلمون أولادهم بأنفسهم، ويستكملون ذلك بدورات على الإنترنت، وبالاستعانة بمعلمين خصوصيين في مواد معينة، وبرامج إثرائية في مجتمعاتهم؛ لوغان -مثلًا- على صلة بمجموعة كبيرة من المعلمين في مجتمعه، وهو يفعل ذلك مع مجموعة أساسية من الأطفال الذين يتعلمون تعليمًا منزليًّا. «بعض المعلمين أساتذة كيمياء في جامعة نيفادا–رينو، وبعضهم أمهات كغيرهن يتلقين دروسًا في الصيف، مثل الدورة الدراسية الحكومية التي تلقيتها، وبعضهم يحملون درجة الماجستير في الأدب، وهم يعلموننا الكتابة، ونحن نلتقي لمدة ثمانية أسابيع، مرة أو مرتين أسبوعيًا».

للتعليم المدرسي تحدياته، وقد دخل الاتحاد القومي للتعليم بكل ثقله في الأمر مؤخرًا، فقال: يُعتقد أن برامج التعليم المنزلي، القائمة على اختيار الوالدين، تعجز عن إمداد الطالب بخبرة تعليمية شاملة[20]. ويخشى بعض أعضائه من أن يعطل التعليم المنزلي عملية التطبيع الاجتماعي، وأخيرًا فإنه يتضمن التزام أولياء الأمور بقضاء ساعات طويلة مع الأطفال كل

يوم، وهذا مستوى من الانخراط الأسريّ لا يدركه إلا القليل عندما يرزقون أطفالًا، وينبغي ألا نستخف بهذه القضايا، لكن كثيرًا من أولياء الأمور يرون أن المميزات تفوق العيوب، والمؤكد أنه من الصعب إنكار أن التعليم المنزلي هو أسمى تعبير عن اشتراك الأسرة في التعليم المشخصن، وسواء كان التعليم في البيت أو في المدرسة، فإن الغرض هو جعله شخصيًّا ووافيًا.



الفصل العاشر

تغيير المناخ

مهما كثر ما تفعله المدارس لتغيير نفسها، فإن ثقافاتها تتأثر بشدة بالمناخ السياسي الذي يحيط بها، والتغييرات التي نحتاجها في المدارس ستترسخ بسهولة أكبر إذا كانت السياسات المحلية والقومية تدعمها بالفعل، ولكي يحدث ذلك لابد أن يفهم صانعو السياسة أدوارهم الخاصة التي يقومون بها في المساعدة على حدوث تلك التغييرات.

من هم صانعو السياسات؟ إنهم كلُّ من يضع الشروط والظروف العملية التي تُطالَب المدارس بأن تعمل وفقًا لها، ومنهم أعضاء مجلس إدارة المدرسة، والمفتشون، والسياسيون، والقيادات النقابية، وهي شبكة معقدة من المصالح المختلفة، المتعارضة غالبًا؛ لقد عملت مع صانعي سياسات على مستويات التربية كافة حول العالم، وأعرف أن معظم هؤلاء ملتزمون بحماس بنجاح المدارس التي يؤثرون فيها، ويريدون أن يفعلوا ما يصلح للطلاب، ويبذل كثيرون ما في وسعهم في ظروف صعبة؛ بعضهم ينتهج سياسات حسنة النية تثبط عن غير قصد الأهداف التي يحاولون تحقيقها.

وكما رأينا، إنها بيئة معقدة و تحدٍّ صعب للسياسة، لكن الأمر يزداد سوءًا عندما تركز السياسات على الأهداف الخطأ، أو عندما لا تتفق الإستراتيجية مع ما تحتاج المدارس إلى عمله بالفعل؛ لذلك، وبصفة عامة، ماذا ينبغي أن تكون أدوار صانعي السياسات في تغيير المدارس؟ وما الذي ينبغي أن يفعلوه، على أرض الواقع، لمساعدة المدارس على تحقيق أغراض التعليم الأساسية الأربعة: الاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية، والشخصية؟

قبل أن أعرض إجاباتي، لنلقِ نظرة على ما تفعله مجموعة من صانعي السياسات والتربويين لتغيير ثقافة التعليم في واحدة من أفقر مناطق الولايات المتحدة؛ إنهم يتجاوزون حدود ثقافة المعايير، لإحداث تغييرات تحولية في مدارسهم العامة المحلية.

جذور الإنجاز

في كارولينا الجنوبية، لا تبدو الأرقام كبيرة؛ فطبقًا لهيئة القياس القومي لتقدم التعليم (NAEP)، انخفضت النسبة المئوية لطلاب الصفين الرابع والثامن (وهما الصفان اللذان تتوجه إليهما قياسات الهيئة) الذين حققوا مستوى الكفاءة أو تجاوزوه عن المتوسط القومي في عام 2013م. لم يستطع ربع الطلاب أن يتخرجوا من المدرسة الثانوية لمدة أربع سنوات، أما من تخرجوا بالفعل فقد احتاج 405 منهم إلى مساعدة علاجية قبل الالتحاق بالكلية[1]. وتكلِّف تلك البرامج العلاجية ما يقارب 21 مليون دولار سنويًّا تؤخذ من ميزانية الولاية المنهكة، وقد أظهر استطلاع للرأي أن ثلاثة أرباع أولياء الأمور الذين لديهم أطفال في مدارس كارولينا الجنوبية العامة، يعتقدون أن النظام يحتاج تغييرات كبرى، لكن ذلك يعني تجاوز معتقدات راسخة داخل هذه المجتمعات نفسها حول المدارس وصورتها وطبيعة عملها.

كانت هذه ظروف غير مواتية لمن يريد أن يُحدث تحولًا، لكن مجموعة من المعلمين قبلوا التحدي؛ ففي أكتوبر عام 2012م، قدموا تقرير **ابتكار** إلى مجلس تعليم الولاية، طرح التقرير القضايا والتحديات، واستفسروا من الولاية عمن يستطيع أن يساعد على إحداث التغيرات الضرورية. اقترح بعض قيادات الولاية مؤسسة نيو كارولينا، وهي مؤسسة غير ربحية تهتم بالتنمية الاقتصادية. التقت المجموعة بممثلي نيو كارولينا، وأطلقوا معًا ما يسمى برنامج ترانسفورم إس سي Transform SC (برنامج التحول في كارولينا الجنوبية). وما يزال هذا البرنامج في خطواته الأولى وقت كتابة هذه السطور، لكن طموحاته ومنهجه تعد بتحويل النظام التعليمي للولاية إلى اتجاهات جديدة مهمة.

قالت لي موريا جاكسون Moryah Jackson، مديرة كارولينا الجديدة للمبادرات التعليمية: إن كارولينا الجديدة تفخر أنها منظمة تنشأ الصلات، وتستطيع أن تجمع الناس دون تحزب. كانت الخطوة الأولى هي الدخول في المجتمعات لفهم ما يعدُّه الناسُ أهمَّ التغييرات المطلوبة لتحسين التعليم في الولاية؛ كان لديهم وثيقة الابتكار، لكنها لابد أن تراعي مشاعر الناس، إذا

أرادوا أن يجتذبوا قبولهم بالأمور التي من شأنها أن تحدث تحولات شاملة ودائمة؛ تقول موريا: «أذهلتني ردود الأفعال من جانب أعضاء مجلس شيوخ ومجلس نواب ومسؤولي مدن وأولياء أمور ومعلمين، شعرنا أننا أصبنا الهدف، وأن الناس مهتمون حقًّا بما يجري، أرسى لنا هذا أساسًا صلبًا جدًّا؛ أردنا أن نثبت للناس إمكان التغيير، وعلى المدى القصير نعمل على أن يكون الجميع في قائمة واحدة، وقد نجحنا في أن نجعل الإداريين التعليميين في المدارس يوافقون على مواصفات خريج القرن الحادي والعشرين، وتبنت الغرفة التجارية مؤخرًا هذه المواصفات، وهذا أمر مهم؛ لأن التربويين وقيادات مجال الأعمال غالبًا ما يتحدثون بلغتين مختلفتين».

اتضح بوساطة هذه الجلسات واللقاءات التعريفية مع مفتشي المدارس وجود رغبة حقيقية في أنحاء كثيرة من الولاية، في زيادة التركيز على البرامج العملية التعاونية التي ناقشناها في كتابنا هذا، تعطي مدارس كارولينا الجنوبية الأولوية للتكنولوجيا، إذ تتحول إلى نماذج التعلم القائم على المشروعات، تنمية المهارات المهملة مثل حل المشكلات والاتصال، مع منح المعلمين حرية أكبر كثيرًا، وفي الوقت نفسه مساءلتهم عن النتائج؛ انتشر في الولاية شعور قوي بالحاجة إلى طرائق قياس جديدة. تقول موريا: «ندرك أهمية وجود القياس التكوينيِّ التحصيليِّ، ومن الضروري أن يكون لدينا بيانات ذات زمن حقيقي، وينبغي ألا ينتظر الطلاب المعلمين حتى نهاية العام فلا يتلقون نتائج التقويم حتى العام التالي، ولابد أن يكون لدى المعلمين قياسات غير معرفية؛ فإذا كنا نتحدث عن تعلم قائم على المشروعات، فكيف نقيس القيادة؟ كيف نقيس مهارات الاتصال؟».

«وعلى المدى الطويل، نريد أن يتخرج 90% من طلابنا وهم مستعدون لحياة العمل أو الجامعة. تعتمد مبادرة كارولينا الجديدة على تمكين مديري المدارس والمعلمين، كي يحسِّنوا الثقافة العامة للتحصيل في مدارسهم. لديهم مرونة كبيرة وابتكارات كثيرة يجربونها بأنفسهم، لكنهم يحتاجون شخصًا يقول لهم: (هذا أمر طيب، ونحن نساندكم وسندافع عنكم في المجلس التشريعي). وهذا أمر حساس في كارولينا الجنوبية يختص بالبنية؛ فلكل منطقة تعليمية مجلس مدارس محليٌّ، يعين مجلس المدارس مفتشًا، وعلى مستوى الولاية لا يملك المفتش سلطة كبيرة؛ فإذا لم يرضَ المجتمع المحلي عن مفتشه، يذهب فورًا؛ لهذا نقول للناس: (إن ما يفعله هؤلاء المفتشون والمعلمون هو الصواب، وهكذا نساندهم). ومع تواصل البرنامج، يبرز واحد من أكبر التحديات، وهو التعامل مع الأفكار الراسخة عن المدارس والتعليم، حتى

بين أولياء الأمور والمشرعين الذين يؤمنون بضرورة التغيير. لأول مرة منذ عقود، يتفق الجميع على ضرورة التغيير، لكن الصعوبة في تغيير الثقافة، يعلم الجميع التصميم المعتاد للمدرسة، وتربطهم بالمدرسة روابط قوية جدًا، وعندما نبدأ الحديث عن إعادة تصميم كاملة لمبنى حتى لا يبدو أنه مدرسة، فإننا نواجه معارضات في المجتمع».

عبَّر كثيرون عن إعجابهم بالتصميم التقدمي لمدرسة ريفر بلفس الثانوية في ليكسنغتون، كارولينا الجنوبية، ومنهجها التجولي التعليمي، وغياب الكتب الدراسية وخِزانات الطلاب، واشتكى آخرون من أنها تشبه ستاربكس ولا تشبه المدرسة؛ ما نراه في ترانسفورم إس سي شيء واجهه المصلحون في كل مكان في العالم: الانفصال الذي يحدث عندما تناقض رؤيةٌ جديدة رؤيةً تمكنت مع الزمن.

«من السبل الفعالة للتغيير أن نغير طريقة كلامنا عن التعليم العام؛ فنحن نحاول أن نبرز الجانب المضيء، فقد يقول الرافضون: (ربما كنتم على حق) أو (ربما نستطيع أن نفعل هذا). عندما نتحدث عما نفعل، فإننا نختار كل ما نقول؛ فبدلًا من أن نقول: (هذه المدرسة تفشل بسبب شدة الفقر) سنبحث عن المدارس شديدة الفقر الناجحة». ومع تجاوز البرنامج مرحلة البداية، أخذ يكتسب سرعة وقوة؛ ففي خريف عام 2013م، بلغت المدارس المشاركة في المبادرة سبعًا وثلاثين ضمن رقعة ديمغرافية واسعة.

سياسات للنمو

مع ترانسفورم أس سي، وكثير من الأمثلة الأخرى التي عرضناها، كانت السياسة العليا تركز على تشجيع الابتكار من أسفل إلى أعلى؛ كان الأمر يتعلق بخلق الظروف التي يمكن للمدارس أن تتغير فيها، فما هي تلك الظروف بالضبط؟

كما قلت سابقًا، إن الدور الحقيقي للقيادات الفعالة في التعليم ليس التحكم والسيطرة، وإنما هو ضبط المناخ، وكما ينبغي على المعلمين والمديرين توفير ظروف التقدم لطلابهم ومجتمعاتهم المحيطة، فإن دور صانعي السياسة هو توفير ظروف مماثلة لشبكات العمل في المدارس والمجتمعات المحيطة المنوط بهم خدمتها، وقد طرحت أن التعليم ينبغي أن يركز على أسس: الصحة والبيئة و العدالة والاهتمام. ولتطبيق هذه الأسس يحتاج صانعو السياسة

إلى تيسير ظروف معينة، وكانهذا موجودًا ضمنًا في الأمثلة التي عرضناها في هذا الكتاب، فاسمحوا لي أن أوضحها هنا.

تعزيز الصحة

متعلمون متحمسون

إن الشرط الأساسي للتعليم الفعال هو غرس الحماس للتعلم لدى الطلاب، وذلك يعني فهم كيف يتعلم الطلاب، وتوفير منهج مدرسيٍّ متنوع، ودعم طرائق التدريس والقياس التي تدفع عملية التعلم ولا تثبطها، فإن لم يكن الطلاب مشاركين في المدرسة، فكل شيء آخر يحدث باسم التعليم لا علاقة له بالتعليم إطلاقًا؛ إن تكلفة الطلاب الذين يتوقفون عن التعليم أو يتسربون، أعلى كثيرًا من تكلفة الاستثمار في المدارس التي تحفِّز الطلاب على التعلم في المقام الأول.

معلمون خبراء

بينت في البداية الفرق بين التعليم والتعلم، ودور المعلمين هو تيسير التعلم، وهي مهمة احترافية تتطلب خبرة، وهذا هو سبب أن المدارس عالية الأداء تضع استثناءات معينة للتعيين والاستبقاء والتنمية المهنية المستمرة للمعلمين الأكفاء؛ فليس ثمة نظام تعليمي في العالم أشد ثقة من معلميه.

الارتقاء بالرؤية

سيحقق الناس المعجزات إذا حركتهم رؤية دافعة وإحساس بالجدوى، ويجب أن تكون تلك الرؤية مرتبطة بهم شخصيًّا، ولا يمكن أن أتصور أن يستيقظ عدد كبير من الأطفال في الصباح، يتساءلون عما يمكنهم أن يفعلوا لرفع معايير القراءة في بلادهم، لكن عددًا لا يحصى من الأطفال يريدون بالفعل أن يقرؤوا ويكتبوا ويحسبوا لأغراضهم الخاصة، وأن يغنوا ويرقصوا ويستكشفوا ويجروا التجارب، ويرغب عدد لا حصر له من أولياء الأمور والمعلمين في دعمهم، وهم بحاجة إلى سياسات ورؤى تتناسب مع اهتماماتهم وظروف حياتهم، وألا يختزلوا في بيانات في منافسة سياسية مجردة.

تعزيز البيئة

القيادات الملهِمة

تحتاج النظم العظيمة قيادات عظيمة، وكما يمكن أن يرقى الطلاب إلى آفاق جديدة، بفضل معلمين ملهِمين، وترقى المدارس بفضل مدير صاحب رؤية، فإن شبكات المدارس تحتاج قيادة تؤمن بها، وتؤثر فيها، وتحتاج أيضًا أن تطمئن إلى أن صانعي السياسة يدركون التحديات اليومية في التدريس والتعلم، وأن يؤمنوا بأنهم يراعون مصالح المدارس في ما يضعونه من سياسات، ولن يستطيع صانعو السياسة أن يرتقوا بإنجاز المدارس، دون أن يكونوا قد حازوا الثقة والولاء ممن يؤدون العمل الحقيقي.

التنظيم والتماسك

تعمل النظم السليمة بوصفها كيانات متكاملة، فيحافظ كل عنصر في النظام السليم على الآخر، وينبغي أن تكون هذه حال التعليم؛ ففي نظام معقد مثل التعليم، يتبعه أنظمة فرعية، وديناميَّات كثيرة، ثمة خطورة دائمة من أن تتعارض اهتمامات مجموعات المصالح المختلفة، وفي أرقى النظم ترتبط رؤية التعليم بالممارسة ارتباطًا وثيقًا في مراحل النظام ومستوياته كلها؛ فالذين يتحركون داخل النظام بشر أحياء، ولابد أن تكون مراعاة التماسك بين خبراتهم من الأولويات، لا أن تأتي بمحض المصادفة.

الموارد المركزة جيدًا

تتمتع نظم التعليم عاليةُ الأداء بموارد غنية، وليست المواردُ ماليَّةً فقط، فإن جودة التعليم لا ترتبط ارتباطًا حتميًّا بقدر المال المنفق عليه؛ فقد رأينا نماذج متميِّزة في هذا الكتاب، لمدارس تقدم تعليمًا عاليَ الجودة برغم تمويلها المحدود، وعلى وجه العموم تنفق الولايات المتحدة على التعليم أموالًا أكثر مما تنفقه أي دولة في العالم بحساب نصيب الفرد، لكنها لا يمكن أن تزعم أن نظامها هو الأفضل؛ فكل شيء يتوقف على عملية توجيه الموارد. والنظم العالية الأداء توجه أكبر استثماراتها إلى التدريب المهني، والتكنولوجيا المطلوبة، وفي خدمات الدعم العامة التي تعجز عنها المدارس وحدها.

تعزيز العدالة

الشراكة والتعاون

تكمن جذور حركة المعايير في التنافس بين الطلاب والمعلمين والمدارس والمناطق التعليمية، والآن بين الدول، وللتنافس مكانة في التعليم كما في غيره من نواحي الحياة، لكن النظام الذي يعتمد على وضع الناس في مواجهة بعضهم، يسيء فهم الديناميّات التي تدفع الإنجاز، فإن التعليم يعيش على المشاركة والتعاون داخل المدارس وبين المدارس، ومع غيرها من الجماعات والمنظمات.

الابتكار الإستراتيجي

يقتضي الانتقال من الوضع الراهن إلى نموذج جديد خيالًا ورؤية، ويحتاج حرصًا وحكمة. أما الحرص فيعني حماية الأشياء الناجحة مع الاستعداد لاستكشاف أساليب جديدة بطريقة مسؤولة، وإن من أقوى إستراتيجيات تغيير النظم اختبار مزايا أداء الأشياء بطريقة مختلفة، ويكون الابتكار إستراتيجيًّا عندما تتجاوز دلالته السياق الحالي؛ عندما يلهم الآخرين للابتكار بطرائق مشابهة في مواقف خاصة بهم.

المناصرة والدعم

من أدوار صانعي السياسة تهيئةُ الظروف التي تشجع الابتكار المحلي وتدعمه. والتغيير غالبًا ما يكون صعبًا، لا سيَّما عندما يتضمن تحدِّي ممارسات ظلَّت مدَّةً طويلة من المسلمات؛ لقد قلت سابقًا: «إن الثقافة مجموعة من أشكال السماح بشأن المقبول وغير المقبول من السلوكات». يستطيع صانعو السياسات تيسير حدوث التغيير على المستويات كافة عن طريق الدفاع عنه، والسماح للمدارس بكسر العادات القديمة من أجل اكتشاف أرض جديدة.

توفير الرعاية

المعايير العالية

لابد من وجود معايير عالية في المدارس في مجالات التعلم كلها، ولم يكن هذا موضع شك قط، فالمعايير العالية يمكن أن تدفع الإنجاز، وتمكن الناس من تحقيق فوق ما كانوا يتصورون،

وينطبق هذا على الموسيقى والرقص، كما ينطبق على الرياضيات والهندسة، ولكي يكونَ الارتقاء بالمعايير أمرًا فعالًا، ينبغي أن يكون ذلك محفزًا للإنجاز وليس هدفًا في حد ذاته؛ لذلك ينبغي أن يوجد اتفاق على تصوُّر هذه المعايير، وعلى عملية تعاونية تنطوي على احترام متبادل للوصول إلى هذا الاتفاق.

المساءلة الذكية

لا تتعلق المعايير العالية بالطلاب فقط. بل إنها أساسية للتدريس والإدارة والقيادة، ولا ينبغي أن تكون المحاسبة طريقًا في اتجاه واحد؛ فبالتأكيد لابد أن يحاسَب المعلمون على مدى فاعليتهم، وكذلك صانعو السياسات الذين يؤثِّرون في عملهم؛ تنطوي المحاسبية على المسؤولية والسيطرة، فإذا حُوسب العاملون فلابد أن يكون الحساب على عواملَ يتحكمون فيها. ونظام المحاسبة الذكي لابد أن يراعي عوامل في حياة الطلاب، في قدرة المدرسة على التخفيف منها، لكنها لا تتحكم فيها، ولابد لهذه المحاسبة أن تشمل مناطق العالم ومستوياته كلها.

التطوير المهني المستمر

التدريس مهنة كثيرة المسؤوليات، ومع ما يحدث في العالم من تغيرات تزيد المسؤوليات، لذلك من الضروري أن يُمنح المعلمون فرصًا منتظمة لشحذ معرفتهم المهنية. إن التطوير المدرسي في حقيقته عملية تنمية مهنية، لذلك فإن التطوير المهني المستمر للمعلمين ليس ترفًا، بل هو استثمار أساسي في نجاح الطلاب ومدارسهم ومجتمعاتهم.

تغيير المسار

لو عملت حركة المعايير على النحو المقصود منها لما احتجنا تغيير المسار، لكنها لا تفعل، ويعلم هذا صانعو السياسة حول العالم؛ تحدُث بعض أهم التغييرات في هذا الصدد في ولايات كانت داعمة لهذه الحركة؛ لقد كان قانون عدم حرمان أي طفل قائمًا في الأساس على سياسات بدأت في ولاية تكساس، وثمة مناطق في هذه الولاية حاليًا تقود مسيرة التحول إلى إستراتيجيات أقرب إلى الشخصنة، تراعي اختلاف مواهب الطلاب وحاجات المناطق المختلفة في الولاية نفسها.

هذا ما قصده نائب ولاية تكساس المخضرم جيمي دون أيكوك عندما ذكر لي أن «القضايا الاقتصادية والاجتماعية تختلف اختلافًا كبيرًا عبر تكساس، من شخص يعمل بطرف الولاية في مزارع الرياح إلى شخص يعمل في مصافي البترول إلى المناطق بينهما كافة، فمن المهم منح المناطق التعليمية المحلية الوسائل التي يصنعون بها إستراتيجيات تعليمية تناسب الجزء الذي يسكنونه من الولاية».

جيمي هو من وضع قانون المجلس رقم 5 الذي أجيز بالإجماع في 2013 في مجلس النواب والشيوخ في تكساس، وأحدث تغييرات مهمة في شروط التخرج، وعدد الاختبارات التي ينبغي أن يجتازها طلاب تكساس، ويتيح مسارات جديدة للتخرج، تراعي أن ثمة طلابًا مختلفين يتخرجون من المدرسة الثانوية واضعين لمستقبلهم أهدافًا مختلفة تمامًا عن بعضهم الآخر.

«ارتبطت كل خدمتي في التشريع بالتعليم، وإنني أقول للناس إن التعليم هو الشيء الوحيد المهم لدرجة تمنعني من التقاعد؛ فقد كان قُرابة 40% أو 50% من طلابنا إما يزاحون جانبًا، دون إعداد كاف للعمل أو خلفية تعليمية تتيح إيجاد عمل، وهذا ليس مقبولًا، وأرجو لهذا القانون أن يشمل إعدادًا تعليميًّا كافيًا للأولاد الذين لن يلتحقوا بالجامعة؛ فبعضهم لن يلتحقوا بالكلية لأسباب أكاديمية وبعضهم لأسباب مالية، وبعضهم ببساطة لا يرغب في هذا؛ لديهم شيء يريدون عمله، وهو لا يحتاج درجة جامعية.

أظن أن معظم الناس يتفقون على أن أغلب الطلاب سيحتاجون قدرًا من التدريب المهاري المتقدم، سواء اكتسبوا هذه المهارات في المدرسة الثانوية أو بعدها، ويتيح القانون مرونة تسمح للطلاب بالتوجه نحو اكتساب مهارة تطبيقية و/أو مجموعة مهارات تطبيقية يحصلون بها على عمل؛ فعدم ذهاب الأولاد إلى الجامعة لا يعني أنهم فاشلون. ما نجده هو أنه بمجرد أن يرى الأولاد أن هدفًا ما قابلٌ للتحقيق، فإنهم وآباءهم يعيدون الارتباط بالتعليم؛ إذ يرون له هدفًا لم يكونوا يرونه من قبل، وأظن أننا يمكن أن نرى تحسنًا في قرارات اختيار المهنة والحياة العملية، وكذلك تحسنًا في قرارات الالتحاق بالجامعة، فنسمع من يقول: يمكنني أن أفعل هذا إذا كان ما أدرسه مهمًّا، ولم تكن هذه الحوارات تجري من قبل، فإن لم يفعل هذا القانون شيئًا سوى جذب الطلاب وأولياء الأمور، وهو في ظني كافٍ.

إننا نخفض عدد الاختبارات العالية الخطر، من خمسة عشر إلى خمسة. مع ذلك، فربما يصل عدد الطلاب المستعدين للالتحاق بالجامعة إلى ثلاثة من كل أربعة طلاب في العام القادم، ولو أجرينا خمسة عشر اختبارًا، لتجاوز العدد 40% أو اقترب من 50%. كثير منهم أنهوا عملهم الأكاديمي، وحصلوا على درجة في المقرر الذي أنهوه بنجاح؛ عندما لا يكون لديك عدد كبير من الامتحانات العالية الخطر في نهاية كل مقرر وكأنها نهاية العالم، فإنك تواجه موقفًا تجد فيه الطلاب قد أدوا أداءً جيدًا في المدرسة، وفعلوا ما اعتقدوا أنه ضروري، ومع ذلك لا يجتازون امتحان نهاية المقرر، فالسؤال يصبح: هل هكذا يحصلون على درجاتهم بسهولة كبيرة؟ هل العيب في الاختبار؟ أم أنهم لا يحسنون الأداء في الاختبارات؟ وربما كانت الإجابة خليطًا من كل هذا.

وعى القانون هذا، حتى إنه نصَّ على أن شرط نجاحه أن نتعامل مع المكونات الثلاثة: الاختبارات، والمنهج المدرسي، والمحاسبة. كان ثمة قرار واعٍ يدمج الثلاثة معًا، فإن تعاملنا مع مكونٍ واحدٍ من الثلاثة، فإننا نرتكب شيئًا عواقبه لابد سيئة. أما عندما يكون هناك توازن بين الثلاثة، فإن هذا يحقق خلاصة تشريعية تقول: هذا للطلاب، وهذا لحاجات الولاية.هل توجد طريقة أفضل لمحاسبة المناطق التعليمية، هذا قانون قابل للتطبيق والنجاح تمامًا، وقد أسعد أغلب المعلمين، ويبدو أن أولياء الأمور والطلاب وبعض دعاة الإصلاح سعداء به أيضًا، وبعضهم غير سعداء.

كان أشد من عبروا عن قلقهم بشأن القانون المؤيدون بقوة لمبادرة عدم حرمان أي طفل؛ لأنهم يرون أنك كلما زدت اختبار الطلاب ورفعت المعايير وواصلت الضغط، ستتفوق وتتقدم نتائج أبنائنا التعليمية، وأعترف أنني كنت أرى الشيء نفسه في وقتٍ ما، لكن ما فاتنا في هذا التصور هو أنه نظرةٌ آلية إلى التعليم، كرؤية المنتج الصناعي، وهذا لا يراعي اختلافات البشر، فربما فعلت الشيء نفسه وحصلت على نتائج مختلفة؛ لذا تراجعت عن ذلك التفكير، وأدركت أن مبادرة عدم حرمان أي طفل تعتمد كثيرًا على هذا النوع من التفكير الذي لم أعد أعتنقه».

إن الانتقال من التقنين إلى الشخصنة، ومن الاتباع إلى الإبداع، لا يحدث في الولايات المتحدة وحدها، بل يحدث في مناطق كثيرة من العالم، ويترتب عليه النتائج الهائلة نفسها.

العمل بطريقة مختلفة

صناعة السياسة عملية جمعية معقدة، لكن الفاعلين الحقيقيين في التغيير يعلمون أن فردًا مليئًا بالحماس يستطيع أن يحول العملية ويغيِّر العالم، وربما جاءت هذه القيادة استجابة لنداء.

البرق يلمع في الأرجنتين

عندما انهار الاقتصاد الأرجنتيني في عام 2001م، أدركت سيلفينا غيفرتسSilvina Gvirtz أن حياتها الأكاديمية تحتاج تحولًا كبيرًا؛ فقد حصلت على الدكتوراه وصبَّت اهتمامها على البحث في التعليم، لكن مع كثرة عدد الأطفال المحرومين في بلادها، أدركت أن عليها الخروج من خلف مكتبها، واستطاعت الحصول على منح من شركات كبرى كثيرة، فأنشأت مشروعًا طموحًا لتحسين نوعية التعليم في مدارس ضعيفة التمويل. عملت في مناطق فقيرة في أنحاء متفرقة من البلاد، فأطلقت مبادرة لإشراك المجتمعات في تحسين مدارسها، وكانت النتائج ملهمة؛ إذ انخفضت نسبة التسرب من 30% إلى 1%، ومعدل إعادة السنة (أي معدل رسوب الطلاب في سنة دراسية وإعادتهم لها) من 20% إلى 5,0%.

قالت لي سيلفينا: عملنا مع شركاء محليين، وتعاملنا مع كل منطقة على حدة، حتى نقوي السياسات المحلية، عملنا مع المعلمين ومديري المدارس المحليين؛ كان من المهم أن يعرف المديرون الأهداف التي نريد تحقيقها معهم، وأن يقدموا مساهماتهم إلى المعلمين، لم نستخدم تعزيزًا سلبيًّا قط؛ كنا ندخل الصف مع المعلمين، ونعمل معهم على حل المشكلات الملموسة، عملنا كثيرًا كما يعمل الأطباء ليشخِّصوا الحالة، شعر المعلمون أن هناك من ورائهم من يساعدهم.

مع فاعلية البرنامج وقتها، وحتى الآن أدركت سيلفينا أن لديها مشكلة في نطاق التطبيق؛ فإذا أرادت حقًّا أن تساعد أكبر عدد ممكن من الطلاب، فعليها أن تخوض غمار السياسة، رغم أن هذا المجال لا يروقها؛ صارت وزيرة للتعليم في مقاطعة بيونيس آيرس، واستمرت في المنصب لمدة ثمان سنوات تقريبًا، ومنذ مدَّة -قريبًا- بدأت مشروع كونيكتار إيغولداد Conectar Igualdad وهدفه ربط الطلاب الأرجنتينيين بالتكنولوجيا، وحتى لحظة كتابة هذه السطور، وزّع البرنامج أكثر من ثلاثة ملايين ونصف المليون من الحواسيب الصغيرة على الطلاب في

بلادها، وهي مزودة بتطبيقات مفتوحة المصدر لتيسير التعليم، لكن هدف البرنامج كان دائمًا إشعال شرارة.

تقول سيلفينا: «أرى أن الأطفال ثلاثة أنواع: فلديك مستهلكون سلبيون للتكنولوجيا، يستخدمون أشهر البرامج لكنهم لا يفهمون التكنولوجيا، ثم لديك المستهلكون الأذكياء: وهم الشباب الذين يميزون بين الصواب والخطأ على الإنترنت، يعرفون أكثر عن التكنولوجيا لكنهم لا ينتجونها، ثم هناك الشباب الذين ينتجون أيضًا وبيئة المصدر المفتوح تتيح لهم هذا، فإذا أردت شبابًا مبدعين، فعليك أن تعلمهم كيف يبرمجون، عندما تعطي طفلًا حاسوبًا، ولم يكن عنده من قبل قط، فإنك تقلص الفجوة الرقمية، ويمكن استخدامه بوصفه أداة رائعة في المجالات العلمية الأخرى، ولرفع مستوى الإبداع لديهم.»

وبعد أن رضيت سيلفينا بالعمل النظري المحض، تتولى الآن موقع القيادة في عدد من المجالات. فهي المدير التنفيذي لمبادرة كونيكتار إغوالداد، وأستاذة في جامعة سان مارتن، وباحثة في المجلس القومي للبحث العلمي والتكنولوجيا في الأرجنتين، وأستاذ زائر بجامعة ولاية نيويورك في مدينة ألباني، وهي رئيس تحرير سلسلتي برامج كتب تعليمية، وقد فرضت الظروف عليها أن تتولى القيادة، فلبَّت النداء.

الصين الإبداعية

وجد جيانغ زوكين Jiang Xueqin مشكلة في الصين؛ كانت الأعداد ضخمة -كما ذكرت سابقًا- واحتلت شنغهاي قمة جداول مسابقات (بيسا)، لكن كان ذلك نتيجة تدريب مرهق مستمر، وتركيز حصري على أداء الاختبار، وهي عملية يشعر أنها «تكافئ السلوك النفعي، غير الأخلاقي، قصير النظر الذي يدمر فضول الطالب الداخلي وإبداعه وحبه للتعلم، وفي العموم فإن أي نظام تعليمي يقدم الإنجاز والأهداف على عملية التعلُّم نفسها والاتجاه نحوها، هو في رأيي مؤذٍ للطلاب»[2]. يُعرف هذا النظام بنظام غاو كاو (هو امتحان القبول الصيني في الجامعات)، وكما وُضع التعليم الغربي بحيث يناسب نظامًا مستمدًّا من الثورة الصناعية، صمم الغاو كاو لزمن كانت الصين تحتاج فيه إلى أكبر عدد من المهندسين وأفراد الإدارة الوسطى، كان عمل النظام هو تخريج أعداد كبيرة، ثم إرسال نسبة ضخمة من الطلاب إلى الولايات المتحدة للدراسات العليا، لكن الصين تتغير، فالطبقة الوسطى تتسع، ويقل اعتمادها

على التصنيع، وهي تحتاج إلى أن تخرج نوعًا مختلفًا من الطلاب؛ يقول جيانغ زوكين: «إذا أرادت الصين أن تتقدم، فهي تحتاج أناسًا مزودين بمجموعات مختلفة من المهارات، وتحتاج أصحاب مشروعات ومصممين وإداريين، وليس لدى الصين هذا النوع من الناس»[3]؛ لذلك فقد بدأ جيانغ زوكين عام 2008م العمل على إنشاء نوع جديد من المدارس في مدينة شينزين؛ لم يدخل الطلاب امتحان غاو كاو، وخصصوا وقتًا أطول للكتابة، وساعدوا في إدارة مقهى وصحيفة، وتعلموا كيف يكونون أصحاب مشروعات، وتعلموا أيضًا التعاطف، وشاركوا في الخدمة الاجتماعية. انتقل جيانغ زوكين بعدها إلى مدرسة سينغوا الدولية، وشغل منصب نائب المدير، وواصل نشر هذا المنهج في تعليم الطلاب الصينيين الذي يستشرف الجيل القادم، وقد نشر كتابًا مؤخرًا بعنوان الصين الإبداعية، يتحدث فيه عن خبراته في تدريس الإبداع، ويطرح منصة لنشر مذهبه.

المطالبة بالتغيير في الشرق الأوسط

يرى الدكتور أمين أمين أن بناء القدرات الإنسانية هو أكبر تحد في المنطقة العربية، فيقول: «إن الحاجة إلى رأس المال البشري في القرن الحادي والعشرين تولّد ضغطًا جديدًا على النظم التعليمية القائمة؛ حتى تكون فعالة وقادرة تمامًا على الاهتمام بالحاجات الخاصة لكل طالب»[4]. وقد قاده هذا إلى إنشاء مؤسسة آسك ASK (وهي الحروف الأولى من الكلمات الإنجليزية الاتجاه والمهارات والمعرفة Attitude, Skills and Knowledge[5] ومن أهم أهداف آسك توفير الأهداف التعليمية التي تنشئ جيلًا جديدًا من أصحاب التفكير الناقد في المنطقة، وتعمل هذه الخدمات من خمسة منطلقات: التنمية المهنية للمعلمين، وترخيص المعلمين، وتطوير المحتوى المفصَّل، والمتابعة والقياس، والاستشارات بالتعاون مع المنظمات الأهلية والمدارس.

حقق عمل الدكتور أمين أثرًا واسعًا لمس ما يقارب أربعة آلاف مدرسة منذ 2011، لذلك فقد نال لقب داعية المساعي العالمية ومعلم العام من هيئة المتابعة التعليمية، مؤسسة موغلي[6].

إسكتلندا تتحول

تجري في إسكتلندا الآن واحدة من أشد المبادرات القومية في التعليم لفتًا للنظر، وهي تجسد كثيرًا من المبادئ والظروف التي نناقشها هنا، يقع منهج التميز في قلب هذه المبادرة، وهو إطار

عمل عام لإحداث تحول كامل داخل المدارس، وقد تم وضع منهج التميز، على طريقة فنلندا وليس على نموذج المبادرات الإصلاحية في بريطانيا والولايات المتحدة؛ إذ استغرق عمليةَ تشاورٍ طويلة، مع المعلمين وأولياء الأمور والطلاب وقادة المجتمع ومجال الأعمال في أنحاء إسكتلندا كلها، وهو يقدم رؤية جريئة لمستقبل التعليم في البلاد، وإطارَ عمل واسع لتحقيق هذه الرؤية. هذا ليس إطار عمل موصوف مسبقًا، ومفروض من أعلى، فهو يسمح للمدارس بمساحة كبيرة من التأويل للوفاء بالحاجات الخاصة لطلابهم ومجتمعاتهم، وهو يشبه في ذلك مشروع إيه بلس A+، وتقوم هذه العملية على تحليل متروٍّ لتحديات التطبيق، وعلى نظرية واعية عميقة في التغيير.

وُضعت هذه الإستراتيجية بالاشتراك مع منتدى المستقبليات الدولي International Futures Forum (IFF)، وهو مجموعة من المعلمين وصانعي السياسة والباحثين عبر العالم كله، وكما فعلت فإن منتدى المستقبليات الدولي حدد ثلاثة أشكال لتصور إحداث التغيير يسمونها الآفاق الثلاثة؛ الأفق الأول هو النظام القائم، والأفق الثاني هو عملية الانتقال، والأفق الثالث هو الوضع الجديد الذي تسعى عملية التغيير للوصول إليه. تكمن المبادئ نفسها في قلب التحول الذي يحدث على الجهة الأخرى من الأطلسيِّ، المقابلة لإسكتلندا في مدينة أوتاوا الكندية.

الإنصات إلى أوتاوا

بيتر غامويل Peter Gamwell، بريطاني الأصل، من ممثلي مدينة ليفربول، وهو الآن المفتش العام للتعليم لمجلس مدارس منطقة أوتاوا-كارلتون Ottawa-Carleton (OCDSB) District School Board. وهي منظمة أثبتت أنها تحمل لواء المجالس المدرسية في العالم كله؛ بسبب حرصها على الإبداع وقبول الجميع.

وطبقًا لبيتر، فقد جاءت لحظة الفتح لهذا المجلس في أثناء لقاء في عام 2004م، حول القيادة مع عدد من أعضاء التدريس من أماكن مختلفة داخل المنطقة؛ كان بيتر ومن معه يديرون البرنامج منذ نصف ساعة عندما ارتفعت يدٌ في آخر الحجرة، سأل الرجل عن دوره في اللقاء، فقيل له إنه موجود ليشارك بأفكاره عن القيادة. بدا الرجل مندهشًا من الردِّ، وقال: إنه يعمل في المنطقة حارسًا مسؤولًا عن المبنى منذ عشرين عامًا، ولم يدُر بذهنه أن

أفكاره عن القيادة لها أي قيمة. في هذه اللحظة، أدرك بيتر أنه يحتاج إلى تنفيذ مبادرة تشمل المنطقة كلها؛ ليستخلص مساهمات إبداعية من الجميع، بمن فيهم هيئة التدريس وأولياء الأمور والطلاب بطبيعة الحال.

قال لي بيتر: لكل واحد قدرة إبداعية، ونبوغ داخليٌّ، ولابد لنا من أن نتعرَّف هذه القدرة وهذا النبوغ، ونعطيَه قدرَه، ونجد طرائق للوصول إليه. فإذا فعلنا ذلك، ضاعفنا فرص تنمية ثقافة المشاركة والانتماء والإمكانات الإبداعية.

إحدى الطرائق التي ينمِّي بها بيتر مناخ الإبداع هي السعي إلى إقناع الجميع أن يبحثوا عما يمكن أن يقدِّمه الناس، ويستمعوا إلى القصص التي يرونها، ويكتشفوا إمكاناتهم الفريدة، وينمُّوها من هذه النقطة. والطريقة الثانية هي مساعدة من في النظام جميعهم، على إدراك أنهم يمتلكون بالفعل الإمكاناتِ الفطرية التي تجعلهم مبدعين.

إذا ذهبت إلى صف في روضة الأطفال ونظرت إلى الأطفال، وجدت أنهم مفعمون بالإبداع، وإذا دخلت صفًّا في المرحلة المتوسطة، وسألت : من المبدع هنا؟ فإنهم يفعلون شيئًا غبيًّا جدًّا؛ إذ إنهم يشيرون إلى فرد أو اثنين في الصف، هذا أمر محزن جدًّا، وهذا ما وجدناه بين الكبار أيضًا، فكان هدفنا أن نجعل الناس يتوقفون عن تجاهل أنفسهم والإشارة إلى غيرهم، كي يدركوا أن كل واحد منهم لديه إمكانات إبداعية.

اتبعت الهيئة هذا مع دعوى في المنطقة كلها للمبادرات الإبداعية؛كانت الاستجابات في أول الأمر محسوبة ومحدودة، وما إن وضَّح بيتر وفريقه بإخلاص أنهم يريدون هذه الإسهامات، حتى تلقوا مئات منها. تدرَّجت الأفكار من اقتراح برامج دراسية جديدة إلى مساعٍ للتواصل مع الأطفال المتوحدين، عن طريق تعريفهم بفكرة تنظيم المشروعات، حتى إسهاماتٍ لتقليل النفقات من طاقم الصيانة.

استهدفت كثير من المبادرات شخصنة التعليم الذي يتلقاه الطلاب، عن طريق تقديم مجموعة واسعة من المسارات الدراسية المتاحة لهم، وتوسيع آفاقهم.

ليس معنى هذا أن الرياضيات واللغة ليستا مهمتين، فهما مهمتان لا شك، ولا غنى عنهما، بل إن الأمر يتعلق بضمان ألا ينهي الطلاب رحلتهم داخل المدرسة دون أن يعرفوا نقاط قوتهم،

فهذا يحدث مع أطفال كثيرين؛ فالهدف هو تحقيق توازن كي لا يخرج طالب من المدرسة ويقول: لست أدرى ما الشيء الذي أجيده. عندما يكون لديك معلمون في الصفوف متحمسون للمشاركة بالأشياء التي يحبونها، وبقدراتهم، فإن هذا يُحدث أثرًا إيجابيًّا جدًّا في بيئة التعلم.

عندما سألتُ بيتر بمَ يوصي صانعي السياسة في المناطق الأخرى الذين يريدون تنمية جو الإبداع والإمكانات الذي يتمتع به مجلس مدارس مقاطعة أوتاوا، كان رده الأول: «استعدوا لمشوار صعب». فلم يكن إحداث التغييرات في المجلس فوريًّا ولا يسيرًا، ثم قدم القائمة الآتية:

- قس حرارة مؤسستك التعليمية، وتعرف موقف الناس من ثقافة التعلم، اسأل أسئلة جادة مثيرة للفكر، ما رأي الناس في التعلم والقيادة والإبداع؟ ما مكانة الخيال في المؤسسة على المستويات الفردية والجماعية والمؤسسية. كيف يرى الناس القيادة، وسمات القادة المثاليين وتصرفاتهم. هل ترعى الثقافة المؤسسية القيادة غير الرسمية والإبداع الشخصي؟ ماذا تفعل المؤسسة لتدفع الإبداع الفردي والجماعي والمؤسسي أو تعوقه؟ كيف نتحسن؟ كن مستعدًّا لسماع إجابات صادقة، وأخبر الناس أنك صادق في طلب آرائهم الحقيقية.
- استخدم هذه المعلومات لاتِّباع منهج قائم على نقاط القوة في إحداث تغير ثقافي، وابدأ على الفور، كوِّن رؤية يشارك كثيرون في تصميمها، أو تصورًا للقيادة يجتذب الأفكار التي تنشأ مما تعلمت، ولابد أن يشمل هذا النموذج التعاوني عاملين من كل فئة، ولابد من تسوية التراتبيات على أن يرى ذلك الناس بأعينهم.
- اتبع ممارسات وهياكل تنظيمية تثبت للناس أنك تنصت إلى أفكارهم، وتستجيب، من منظور يقدرهم ويرى نقاط قوتهم.
- لابد أن يكون الحوار طويل المدى ومتواصلًا، ولابد أن تضع الهياكل التنظيمية التي تسمح بسماع أصوات الناس، فخلق ثقافة الإنصات والحديث أمر أساسي. ستختلف استجابات الناس لما تفعل، لذلك عليك إعداد فرص كثيرة لاستقبال إسهاماتهم؛ فما إن يشعر الناس بانتماء حقيقي حتى تتفتح ثقافة التعلم.
- أزل الحواجز داخل مؤسستك، وادعُ أناسًا من الخارج؛ لأنهم سيقدمون منظورًا مختلفًا تمامًا؛ فثمة قصص تحوُّل مذهلة في كل مكان، مع سعي الشركات والبلديات ومؤسسات الآداب والعلوم، وغيرها إلى إيجاد طريقة للاستجابة لعصر الإبداع الجديد والعمل

داخله. ابحث عن هؤلاء وادعُهم وزُرْهم وأشركهم في الحوار، وبوساطة اشتباك الأفكار، تنطلق شرارة الفضول، وتظهر ديناميَّة جديدة مختلفة.

تتشابه نتائج هذه المناهج كلها عندما تطبَّق على النحو السليم: من الأرجنتين إلى أوتاوا، ومن تكساس إلى دبي، فإذا كانت الأسس والظروف بهذا الوضوح، فلماذا لا تتبع في كل مكان؟

ما المشكلة؟

ثمة عقبات كثيرة في طريق أنواع التحول التي نناقشها، بعضها أصيل في المؤسسات المحافظة، بما فيها المدارس نفسها، ويتعلق بعضها بتضارب الآراء حول أنواع التغييرات المطلوبة، وبعضها يتعلق بالثقافة والأيديولوجيا، وبعضها بالمصالح الذاتية والسياسية.

النفور من المخاطرة

يتحدث جون تايلور غاتو John Taylor Gatto في كتابه أسلحة التلقين الشامل Weaponsof Mass Instruction عن مصفوفة من القيود على الابتكار في المدارس. حصل جون على لقب معلم العام في مدينة نيويورك، وتقاعد وهو مدرك للأثر السيئ الذي تسببه ثقافة المعايير القائمة على نموذج المصنع، على المعلمين والطلاب على حد سواء. بعد أن قضى عمره في التعليم، يقول إنه صار يرى المدارس «بما تفرضه من حبس طويل المدى في مساحات كالزنازين على الطلاب والمعلمين، أنها مثل مصانع للطفولة». وهو لا يدري لماذا ينبغي أن تكون على هذا النحو.

«كشفت لي خبرتي عما يعلمه معلمون كثيرون في أثناء مسيرتهم، ولكنهم يحتفظون به لأنفسهم خشية اللوم: إذا توافرت لنا الإرادة، فإننا يمكن بسهولة وبلا تكلفة أن نتخلص من البنى القديمة الغبية، ونساعد الأطفال على تلقي تعليم حقيقي، وليس مجرد تدريس في فصول؛ نستطيع أن نشجع أفضل سمات الشباب ـ الفضول والمغامرة والإصرار وإمكان الرؤية المدهشة ـ بمجرد زيادة المرونة في ما يخص الزمن والنصوص والاختبارات، وبتعريف الأطفال براشدين يتمتعون بكفاءة حقيقية، ومنح كل طالب ما يحتاجه من استقلال حتى يخوض مخاطرة من حين إلى آخر، لكننا لا نفعل ذلك»[8].

هذه المقاومة، لتغيير العادات القديمة، موجودة في مستويات النظام كلها، من الصفِّ الدراسي إلى المجالس الرسمية على مستوى الولاية، وثمة عوامل أخرى أيضًا.

الثقافة والأيديولوجيا

ترتبط السياسة التعليمية ارتباطًا حتميًا وثيقًا بمصالح ثقافية أخرى، وثقافات محلية وقومية تؤثر تأثيرًا عميقًا في عملية إدارة التعليم؛ ففي أجزاء من آسيا -على سبيل المثال- ثمة ثقافة قوية داخل المدرسة تؤكد الطاعة وتوقير السلطة، وهذا متجذر في التقاليد العامة في الفكر والثقافة الآسيويين.

وفي الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، يفضل السياسيون اليمينيون تحديدًا تقسيم التعليم العام، وإضفاء الصبغة التجارية عليه؛ لأن التزامهم العام باقتصاد السوق يؤدي، تلقائيًّا، إلى الرأي القائل بأن تحسين التعليم يأتي بتطبيق هذا الفكر على المدارس، وباختيار أولياء الأمور. إن الحماس السياسي للمبادرات التي نتحدث عنها يرتبط بالقيم العامة للرأسمالية في هذه الثقافات، التي ترتبط بفهم حقيقي لأثرها في التعليم نفسه.

الأرباح والنفوذ

يحاول بعض السياسيين فتح التعليم العام لقوى السوق -بوساطة مدارس تشارتر، ومؤسسات ما قبل المدرسة، والمدارس المستقلة التي تديرها مؤسسات ربحية- ولم تثبت أي فئة من هذه الفئات أنها أفضل من المدارس العامة ذات الدعم القوي[9].

السياسة والطموح

لا يهتم كل صانعي السياسة في مجال التعليم بالتعليم نفسه؛ فبعضهم سياسيون يحترف السياسة أو إداريون يستخدمون التعليم منطلقًا للترقي المهني، وقد تكون طموحاتهم في التعليم مرتبطة بمصالح ودوافع سياسية أخرى، ومن أسباب إعلائهم قيمة نتائج الاختبارات انشغالُهم بتحقيق مكاسب قصيرة المدى، يمكن أن يستخدموها في الدورة الانتخابية الآتية، وتحدث هذه الأشياء في دول ديموقراطية كثيرة كل أربعة أعوام أو نحوها؛ فمع ارتفاع أثر دورة

الأخبار، تبدأ الحملات قبل الانتخابات بثمانية عشر شهرًا أو أكثر، وعليه فلدى السياسيين عامان في المنصب ليحققوا نتائج يمكن أن يستخدموها في السباق الانتخابي؛ فيطلبون نتائج يمكن قياسها في مجالات ذات حساسية سياسية، مثل إجادة القراءة والكتابة والحساب، والاستعداد للعمل، وإن اختبارات (بيسا) مصممة خصيصًا لهذا الاستعراض السياسي.

القيادة والسيطرة

ينجذب السياسيون -تلقائيًّا- لأساليب القيادة والسيطرة، ومع كل ما يقال عن تعزيز الإنجاز الشخصي والصالح العام، فثمة تاريخ موثق، توثيقًا جيدًا، للتعليم الذي ينمِّي الضبط الاجتماعي، والإذعان والخضوع الجماهيري؛ بل إن التعليم الجماهيري كان دائمًا، وما يزال، في بعض جوانبه، عملية هندسة اجتماعية. كانت النوايا السياسية طيبة أحيانًا، وأحيانًا أخرى غير ذلك، وقد قلت في البداية إن التعليم مفهوم خلافيٌّ في جوهره وهو كذلك، فإننا نختلف أحيانًا، ليس على وسائل التعليم وحدها، بل على غاياته؛ فمهما طال الجدال حول الإستراتيجية، لن يثمر إجماعًا إذا تعارضت الأهداف التي في عقولنا.

تنظيم التغيير

ذكرنا الحاجة إلى قيادة ملهمة لخلق مناخ الابتكار والإمكانات في التعليم، ولقد حظيت بالعمل مع قيادات ملهمة في التعليم، وكان من أبرزهم تيم برغهاوس، وهو قائد فكري مميز في المملكة المتحدة، كان مسؤولًا تنفيذيًّا كبيرًا أحدث تحولًا في منطقتين تعليميتين كبريين -أكسفوردشِر وبرمنجهام- وأدار برامج مهمة للابتكار الإستراتيجي في لندن وفي أنحاء بريطانيا، وهو يعلم بخبرته الطويلة أنه لا يوجد خط بسيط من الرؤية إلى التغيير؛ بل إنها عملية مستمرة، تنطوي على عمل وارتجال وتقويم وإعادة توجيه على ضوء التجربة والظروف، وهو يستخدم أحيانًا الرسم الآتي ليلخص العناصر الأساسية، وهي: الرؤية والمهارات والحوافز والموارد وخطة العمل[10].



يحتاج إحداث التغيير إلى هذه العناصر جميعًا؛ فالناس يحتاجون رؤية المستقبل الذي يُطلب منهم التوجه إليه، ويحتاجون أن يشعروا أنهم قادرون على إحداث التغيير، وأنهم يملكون المهارات اللازمة له، وينبغي أن يؤمنوا بوجود أسباب قوية للتغيير، وأن المكان الذي يتوجهون إليه سيكون أفضل مما هم فيه، وأن هذه النقلة تستحق ما يبذلون من جهد، وينبغي أيضًا أن يملكوا الموارد الشخصية والمادية لإحداث هذه النقلة، ويحتاجون خطة عمل مقنعة توصلهم إلى هدفهم، أو على الأقل خطة تضعهم على الطريق، وإن تغيرت في أثناء الرحلة.

من أكبر العقبات أمام التغيير غياب التوازن بين العناصر المختلفة اللازمة لإحداثه،فإذا غاب عنصر أو أكثر تتعثر العملية، هذا ما يحدث عادة، ويسير الأمر كالآتي[11]:

ارتباك	=	خطة العمل	الموارد	الحوافز	المهارات	
توتر	=	خطة العمل	الموارد	الحوافز		الرؤية
مقاومة	=	خطة العمل	الموارد		المهارات	الرؤية
إحباط	=	خطة العمل		الحوافز	المهارات	الرؤية
تشتت	=		الموارد	الحوافز	المهارات	الرؤية

إذا وُضعت هذه العناصر كلها، في أماكنها، ستجد فرصة معقولة لمساعدة الناس للانتقال من حيث هم الآن، إلى حيث يريدون أن يكونوا، إن دور القيادات هو التأكد من أنهم يتحركون في الاتجاه الصحيح. وفي النهاية، فإن هذا أيضًا هو دور السياسة وصانعيها في التعليم.

دورك الآن

إن كثيرًا من المبادئ والظروف التي ناقشناها في هذا الكتاب قديمة قدم التعليم نفسه. وهي في قلب كل مدرسة متكاملة ناجحة في أي مكان، وقد كان عملي مع المدارس والحكومات، في الأربعين سنة الماضية، مستندًا دائمًا إلى هذه المبادئ. بصورة أو أخرى، تجسد الأمثلة الكثيرة التي عرضتها في هذا الكتاب هذه المبادئ، والتحدي الآن هو تطبيقها في كل مكان، وكما أكدنا مرارًا ثمة مدارس كثيرة رائعة يعمل بها أناس عظماء يملؤهم الأمل، لكن كثيرًا جدًّا منهم، يكافحون ضد ثقافة التعليم السائدة، بدلًا من أن يلقوا العون منها.

عرف بينجامين فرانكلين، السياسي والمثقف الموسوعي، أن التعليم الحر المتوازن المتاح للجميع ضروري لازدهار الحلم الأمريكي كما ينبغي، وهو أساسي لتحقيق أحلام البشر في كل مكان، ومع زيادة تعقد العالم وخطورته، صارت الحاجة إلى إحداث تحول في التعليم، وإنشاء مدارس للناس كلهم أكثر إلحاحًا من أي زمن مضى.

قال فرانكلين ذات مرة: إن الناس في الدنيا على ثلاثة أنواع؛ نوع غير قابل للحركة، ونوع قابل للحركة، ونوع يتحرك بالفعل، ونحن ندرك ما كان يقصد، فبعض الناس لا يرون ضرورة للتغيير ولا يريدونه، فيقبعون كالجنادل في مجرى الماء، تتدفق الأحداث من حولهم، ونصيحتي أن ندعهم وشأنهم، فالمد والزمن في صالح التحول، ولابد أن تيارات التغيير ستتجاوزهم.

أما القابلون للحركة، فيدركون الحاجة إلى التغيير، لكنهم قد لا يعرفون ماذا يفعلون، رغم أنهم قابلون للاقتناع، والتحرك إذا اقتنعوا، فلتعملوا مع هؤلاء، ولتبحثوا عن مصدر طاقتهم، وكوِّنوا شراكات، وارسموا أحلامًا وخططًا.

وثمة من يتحرك بالفعل. هؤلاء هم سفراء التغيير الذين يرون صورة مستقبل مختلف، وهم مصممون على الوصول إليه بعملهم وبتعاونهم مع الآخرين، وهم يعلمون أنهم لا يحتاجون أن يأخذوا إذنًا دائمًا، فكما يقول غاندي: إذا أردتم أن تغيروا العالم، فلابد أن تكونوا أنتم التغير الذي تريدون أن تروه؛ لأن الحركة تبدأ عندما يتحرك عدد كافٍ من الناس؛ فإذا اكتسبت الحركة قدرًا كافيًا من الطاقة، فهي ثورة، وهذا تحديدًا ما نحتاجه في التعليم.

كلمة أخيرة

عندما تركت المدرسة الثانوية في بريطانيا عام 1968م، التحقت بالجامعة، وبضربة حظ لا تفسير لها، وجدت نفسي في بريتون هول، تلك الكلية المشهورة بالفنون الحرة وفنون الأداء في وست رايدنج في يوركشاير؛ كانت بريتون جوهرة في تاج منطقة تعليمية متميزة يقودها السير أليك كليغ Sir Alec Clegg، ذلك الرجل الذي لا يمكن أن نوفيه قدره، فهو من رواد التحول في التعليم العام. كان حسن الحظ من ثلاثة أوجه: على رأس بريتون عالم شاب ذو ذكاء ثاقب وهو الدكتور ألين ديفيز Dr. Alyn Davies، وكان رائدًا تربويًّا شحذ ذكاء هيئة التدريس والطلاب وحساسيتهم، بسحر شخصيته ومعرفته الواسعة وكياسته.

وكان بالكلية حشد من أعضاء هيئة التدريس أصحاب الشخصيات المتفردة والمليئة بالشغف الذين استدرجونا كلٌّ بطريقته، وشجعونا لنخرج خير ما عندنا. أما الطلاب فكانوا حشدًا مفعمًا بالطاقة والمواهب والدافعية، حتى وجدنا أنفسنا منغمسين بعمق، ولسنوات عدة، في رفقة بعضنا حول بيت كبير وسط مئات الأفدنة من أروع ما يوجد في الريف البريطاني، وكان ذلك بالمجان، بفضل سياسات حكومة مستنيرة في ذلك الوقت، وأنا أعرف ذلك.

تخرجت بدرجة جامعية في التربية، ومؤهل لتدريس اللغة الإنجليزية والدراما، في المدارس الابتدائية والثانوية، وفي هذه المسيرة تعلمت من عدد من خيرة من عرفت من المعلمين، وعملت مع عدد من أكثر من عرفت من الطلاب موهبة، ودرست في عدد من أهم المدارس التي رأيتها وأكثرها إبداعًا، ووجدت نفسي في خضمّ اضطرابات التعليم العام، حتى آمنت بضرورة جعل التعليم شخصيًّا.

ربما تبدو المطالبة بتفريد التعليم أمرًا ثوريًّا، لكن هذه الثورة ليست جديدة؛ فجذورها عميقة في تاريخ التعليم، فقد دعا جون لوك في القرن السابع عشر إلى تربية الجسم والشخصية والعقل في آن واحد؛ أي الإنسان كله، وأيضًا حمل أفراد كثيرون ومؤسسات مختلفة شعلةَ صور

مختلفة من التعليم الفردي الذي يسترشد بتطور الأطفال الفطريِّ، و[أعلوا من] أهمية هذه الصور من التعليم لبناء مجتمعات أكثر عدلًا.

ينتمي دعاة وممارسو التعليم الفردي والكلِّي إلى ثقافات عدَّة ورؤى مختلفة، ومن هؤلاء جان جاك روسو ويوهان هينريش بستالوزي Johann Heinrich Pestalozzi وجون ديوي، ومايكل دوين Michael Duane، وكيرت هان Kurt Hahn، وجيدو كريشنامورتي Jiddu Krishnamurti، ودورثي هيثكوت Dorothy Heathcote، وجان بياجيه Jean Piaget، وماريا مونتيسوري، و ليو فيغوتوسكي Lev Vygotsky، وسير أليك كليغ، ونعوم تشومسكي Noam Chomsky، وغيرهم كثيرون، وتجتمع هذه المداخل المختلفة لتمثل مدرسة فكرية واحدة، أو تطبيقا واحدًا، وما يجتمعون عليه هو الحرص على ربط التعليم بطريقة تعلم الأطفال، وما يحتاجون إلى تعلمه ليكونوا من هم.

كانت ماريا منوتيسوري طبيبة ومعلمة. بدأت مسيرتها المهنية في التعليم في سان لورينزو بإيطاليا، في أوائل عشرينيات القرن العشرين، تعمل مع الأطفال الفقراء والمحرومين؛ أكدت مونتيسوري أهمية التعليم المشخصن، تقول: على المعلم أن يلاحظ ما يهتم به الطفل شخصيًّا، وطبيعة هذا الاهتمام ومدَّته، وأن يلحظ تعبيرات وجه الطفل. وعلى المعلم أن يحرص، كما قالت: على ألا ينتهك مبادئ الحرية؛ فإذا دفعت معلمة الطفل إلى بذل مجهود غير طبيعي، فإنها لن تعرف مطلقًا النشاط التلقائي لهذا الطفل[1]، ويوجد الآن أكثر من عشرين ألف مدرسة حول العالم بمنهج مونتيسوري في التعليم[2].

كان رودولف شتاينر Rudolf Steiner فيلسوفًا نمساويًّا ومصلحًا اجتماعيًّا، وضع منهجًا إنسانيًّا في علم التربية، يسمى الآن زمالة مدارس شتاينر والدورف؛ يقوم منهج شتاينر على الحاجات الفردية لكلِّ طفل على حدة؛ أي الأكاديمية والبدنية والعاطفية والروحية. فُتحت أول مدرسة شتاينر عام 1919م، ويوجد منها الآن نحو ثلاثة آلاف في ستين دولة، تستخدم فلسفة شتاينر وأساليبه[3].

الطريف أن شتاينر وضع أيضًا نظامًا خاصًّا في الزراعة العضوية، قائمًا على الأسس البيئية والاستدامة. ويتبع نظامه البيوديناميِّ الدورات الطبيعية للمواسم، ولا يستخدم الأسمدة

الكيماوية أو المبيدات الحشرية -وهي تُستخدم الآن استخدامًا واسعًا في مناطق كثيرة من العالم- إذ تُعدُّ إحدى الممارسات التطبيقية داخل مجال الزراعة العضوية العام.

أسَّس إيه إس نيل A. S. Neill مدرسة سمر هيل Summerhill School في العام 1921م، فوضع بذلك النموذج الذي اتبعته المدارس الديموقراطية كلها، بعده. وفلسفة المدرسة هي «إتاحة الحرية للفرد؛ لأن كل طفل قادر على تحمل مسؤولية حياته، والسعي وراء اهتماماته حتى ينمو ويكون الشخص الذي يتمنى أن يكونه، ويؤدي هذا إلى ثقة داخلية بالنفس، وتقبُّل حقيقي من كل فرد لذاته»[4]. والقائمة تطول.

هذه المذاهب المتعددة في التعلم المشخصن، غالبًا ما تُجمع معًا في عنوان عام، هو (التعليم التقدمي progressive education) الذي يتصور بعض النقاد أنه نقيض (التعليم التقليدي). هذا فهم غير صحيح مدمِّر تشوبه ثنائيات متضادة فاسدة كثيرة. ظل تاريخ السياسة التعليمية يتأرجح بين هذين القطبين، وتمثل حركة المعايير آخر أشكال هذا التأرجح، لكن التعليم الفعال يكون دائمًا نتاج توازن بين الصرامة والحرية، والتقليد والابتكار، والفرد والجماعة، والنظرية والممارسة، والعالم الداخلي والعالم الخارجي.

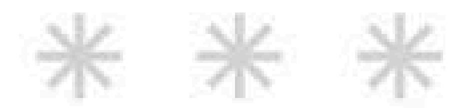
مع عودة البندول إلى وضعه السابق، كما يحدث دائمًا، تكون المهمة -كما كانت دائمًا- مساعدة المدارس والطلاب على إيجاد التوازن؛ فليس ثمة وضع مثالي دائم للتعليم، بل هو سعيٌ دائم لتهيئة أفضل الظروف لأناس حقيقيين، في مجتمعات حقيقية، في عالم دائم التغيّ، وهذا معنى الحياة في نظام ديناميٍّ معقد؛ الحاجة إلى التعليم ملحة، وخبرة التعليم دائمًا شخصية، لكن قضاياه تضع عموميتها على العالم كله تدريجيًّا.

تعرف الثورات، ليس بالأفكار التي تدفعها حسْب؛ بل بمدى تأثرها، ويتوقف إشعال الأفكار والثورات على الظروف؛ أي هل هذه الأفكار تجد صدى لدى عدد كافٍ من الناس في الوقت المناسب، بحيث تدفعهم للحركة؟ أما الأفكار التي وراء الثورة التي أشجعها، فهي موجودة منذ مدَّة طويلة، لكن تقبل الناس لها يزيد حاليًّا والتغيرات آخذة في التسارع.

إن كثيرًا من المبادئ والتطبيقات التي أدعو إليها قد طبِّقت فعلًا وبنجاح، ولو على نطاق محدود طوال تاريخ التعليم، في مدارس عامة، وفي مناطق تعليمية كاملة، وفي مدارس تجريبية ومختبرية، وفي مناطق حضرية ومحرومة، وفي مدارس ريفية خاصة، وحاليًّا تطبق في دولة

كاملة واحدة على الأقل، فما الجديد؟ أولًا، تتغير ملامح السياق الذي نعيش فيه سريعًا، مما يفرض فهم هذه المناهج على النحو السليم وتطبيقها على نطاق واسع. ثانيًا، لدينا الآن تكنولوجيا تتيح شخصنة التعليم بطرائق جديدة تمامًا. ثالثًا، يتوفر حاليًّا دعم كبير ومتزايد وشعور في أنحاء كثيرة من العالم بضرورة حدوث نقلة قاعدية ضخمة في أسلوب تفكيرنا وتطبيقاتنا في مجال التعليم.

تحاول المدارس التي أشرنا إليها في كتابنا هذا جميعًا تقديم نوع من التعليم الصارم والفردي والجاذب الذي يحتاجه الجميع، وقد حُرمه كثيرون لزمن طويل. هذه المدارس جزء من ثورة ممتدة، ينبغي أن تشمل الجميع هذه المرة، ولا تقتصر على فئة مختارة، فالأخطار لم تكن أبدًا أشد مما هي عليه الآن، والنتاجات بالكاد ما عادت مهمة.



الهوامش

المقدمة: دقيقة واحدة قبل منتصف الليل

1. كتبت بتفصيل أكبر، في كتب ومطبوعات أخرى، عن بعض المفاهيم والممارسات التي تدعم آرائي في هذا الكتاب، ومن بينها:

Learning Through Drama (1977), The Arts in Schools: Principals, Practice and Provision (1982), All Our Futures: Creativity, Culture and Education (1999), Out of Our Minds: Learning to Be Creative (2001 and 2011), The Element: How Finding Your Passion Changes Everything (2009), and Finding Your Element: How to Discover Your Talents and Passions and Transform Your Life (2013).

2. منذ أن انتشر حديثي في مؤتمر تي إي دي، ناقشت أفكاري مع أنواع الناس كلها حول العالم، ورأيت ما كتبوه عنها أيضًا، أحيانًا من أناس يقولون إنهم يتفقون معي، وأحيانًا ممن لا يتفقون. وأحيانًا يقول الناس إنهم يتفقون معي لكن أتوقع ألا يتفقوا إذا فهموا ما كنت أقوله فعلًا. كذلك ثمة من يسيئون إعادة عرض ما أعتقده ثم ينتقدونني لأنني أعتقد ذلك، وأنا أسعد دائمًا بأن أكون مسؤولًا عما أعتقده بالفعل، ولكن ليس عما لا أعتقده؛ فإن كان علينا أن نصنع تقدمًا في التعليم، فمن المهم أن نعرف ما نوافق عليه وما لا نوافق، وسأحاول أن أوضح موقفي قدر المستطاع؛ حتى يمكنك أن تقرر أي رأي ستتخذه. انظر:

http://edition.cnn.com/2002/ALLPOLITICS/01/19/bush.democrats.radio/index.html.

الفصل الأول: العودة للأساسيات

1. بعد مساعدة سموكي رود على التقدم الذي لم يكن أحد يتصوره قبل تسع سنوات من حدوثه -ذلك التقدم الذي حدث لأنها اختارت أن تجد ثغرات في الأوامر الرسمية- انتقلت لوري إلى تحدِّيها الثاني. وفي الواقع، أجرينا مقابلتنا الشخصية عندما كانت تستقل سيارتها متجهة إلى كاليسبيل، مونتانا، حيث صارت مشرفة على منطقة إيفرجرين التعليمية، ولم تسنح لي فرصة التواصل معها مرة أخرى منذ أن ذهبت إلى هناك، لكن تخميني أنها لن تسمح لإملاءات تقليدية أو خارجية أن تحدد ما هو الأفضل بالنسبة إلى طلابها.
2. "Bush Calls Education 'Civil Civil Rights Issue of Our Time.'" CNN.com, January 19, 2014. Retrieved from http://edition.cnn.com/2002/ALLPOLITICS/01/19/bush.democrats.radio/index.

3. في عام 2012م، قال رئيس الصين شي جين بينغ: إن شعبنا يعشق الحياة. ويتمنى أن يحصل على تعليم أفضل وعلى وظائف أكثر استقرارًا، وعلى دخل أكبر، وضمان اجتماعي أكبر، ورعاية طبية وصحية أفضل، مع تحسين ظروف السكن، وبيئة أفضل.

"Transcript: Xi Jinping's Speech at the Unveiling of the New Chinese Leadership (video). " South China Morning Post, November 15, 2012. See http://www.scmp.com/news/18th-party-congress/article/1083153/transcript-xi-jinpings-speech-unveiling-new-chinese.

4. تقول روسيف: «فقط عندما يكون ثمة تقدم في جودة التعليم، يمكننا أن نكوِّن شبابًا ... قادرًا على قيادة البلاد إلى مزايا عالم التكنولوجيا والمعرفة كلها».

Edouardo J. Gomez. "Dilma's Education Dilemma." Americas Quarterly, Fall 2011.

5. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). "PISA Key Findings." Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/key findings.

6. See, for example, http://internationalednews.com/2013/12/04/pisa-2012-headlines-from- around- the- world/ or http://www.artofteachingscience.org/pisa-headlines-from- the- uk- world- league- standings.

7. U.S. Department of Education. "The Threat of Educational Stagnation and Complacency." Remarks of U.S. Secretary of Education Arne Duncan at the release of the 2012 PISA, December 3, 2013. See http://www.ed.gov/news/speeches/threat-educational-stagnation-and-complacency.

8. «إن السباق إلى القمة علامة تاريخية في التعليم الأمريكي؛ فهذه المبادرة تقدم حوافز قوية، تؤكد الاستعداد لدفع الإصلاح المنهجي، لتحسين التدريس والتعلم في مدارس أمريكا، وقد بشرت مبادرة السباق إلى القمة بتغيير كبير في نظامنا التعليمي، ولا سيما في رفع المعايير وتنظيم السياسات والبنى بهدف الاستعداد للالتحاق بالجامعة والعمل، وساعدت المبادرة على دفع الولايات على الصعيد الوطني إلى السعي للوصول إلى معايير أعلى، وتحسين كفاءة المعلم، واستخدام المعطيات بصورة فعالة في الصف، وتبني إستراتيجيات جديدة لمساعدة المدارس المكافحة».

The White House. “Race to the Top.” Retrieved from http:// www.whitehouse.gov/ issues/education/k-12/ race-to- the- top.

9. “Background and Analysis: The Federal Education Budget.” New America Foundation Federal Education Budget Project, April 30, 2014. Retrieved from http://febp.newamerica.net/background-analysis/ education-federal-budget.

10. Sean Cavanagh. “Global Education Market Tops $4 Trillion, Analysis Shows.” Education Week.com, Marketplace K-12. February 7, 2013. Retrieved from http://blogs.edweek.org/edweek/marketplacek12/2013/02/size_of_global_e-learning_market_4_trillion_analysis_how.html.

11. Elizabeth Harrington. “Education Spending Up 64% Under No Child Left Behind But Test Scores Improve Little.” CNSNews.com, September 26, 2011. Retrieved from http://www.cnsnews.com/news/article/ education-spending-64- under- no- child-left- behind- test- scores- improve-little.

12. U.S. Department of Education. “A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.” April 1983. See http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf.

13. World Bank Education Statistics. Retrieved from http://datatopics .worldbank.org/education/EdstatsHome.aspx.

14. يسأل روبرت بولفانز، عالم البحوث في جونز هوبكنز: «مع وجود بنية مشتركة بين بيئات متمايزة، وخبرة ما زالت منفصلة وغير متكافئة لكثير من الطلاب، ما هدف المدرسة الثانوية في القرن الحادي والعشرين؟»، ويقول: «إن وزن الأدلة يوحي بإجماع متزايد، بين كلٍّ من الطلاب الذين يحضرون للمدرسة، والمناطق التعليمية، والولايات التي تنظمهم

ـدون النظر إلى خصائص أي مدرسة أو طلابها ـ بأن الهدف الأساسي للمدرسة الثانوية اليوم هو إعداد الطلاب للالتحاق بالكلية».

15. لتحليل مفيد لهذا التوجه، انظر:

Diane Ravitch. Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools. New York: Knopf, 2013.

16. National Center for Education Statistics. "PISA 2012 Results." Retrieved from http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2012/index.asp.

17. OECD. "PIAAC Survey of Adult Skills 2012— USA." Retrieved from http://www.oecd.org/site/piaac/surveyofadultskills.htm.

18. Paul R. Lehman. "Another Perspective: Reforming Education— The Big Picture." Music Educators Journal, Vol. 98, No. 4 (June 2012), pp. 29–30.

19. "2006 National Geographic Roper Survey of Geographic Literacy." National Geographic. Retrieved from http://www.nationalgeographic.com/roper2006/findings.html.

20. See, for example, this from 2008: http://www.theguardian.com/education/2008/nov/19/bad-at-geography, and this from 2013: http://www.britishairways.com/en-gb/bamediacentre/newsarticles?articleID=20140115072329&articleType=LatestNews#.VG226zB1-uY.

21. زادت بطالة الخريجين في المملكة المتحدة من 5.6% في عام 2000م إلى 12% في عام 2011م، وثمة زيادات خلال المدَّة نفسها في معظم بلدان أوروبا، مع بعض الاستثناءات أبرزها فنلندا؛ حيث هبط المعدل من 14.8% إلى 7.4% . وفي أكتوبر عام 2011م، كان معدل البطالة للفئة العمرية من عشرين إلى تسعة وعشرين عامًا في الولايات المتحدة، الذين تخرجوا من الكلية 12.6%، وكان المعدل 13.5% لأولئك الذين نالوا مؤخرًا درجات البكالوريوس، و8.6% لهؤلاء الذين حصلوا على درجات متقدمة، وبرغم التحسن الطفيف منذ الذروة الأخيرة في أكتوبر 2009م، ظلت معدلات البطالة بالنسبة إلى حديثي التخرج من الجامعة أعلى من معدلات السابقة وقت الركود الاقتصادي بين عامي 2007م ـ 2009م.

http://www.bls.gov/opub/ted/2013/ted_20130405.htm.

وفي الولايات المتحدة عام 2014م، كان 8.5% من الشباب بين الحادية والعشرين والرابعة والعشرين، و3.3% ممن هم فوق الخامسة والعشرين، و16.8% من الخريجين الجدد، متعطلين عن العمل.

http://www.slate.com/blogs/moneybox/2014/05/08/ unemployment_and_the_class_of_2014_how_bad_is_the_job_market for_new_college.html. See also http://www.epi.org/publication/class-of_-2014/ and http://www.bls.gov/emp/ep_chart_001.htm.

22. European Commission. "Youth Unemployment Trends." Eurostat Unemployment Statistics, December 2013. Retrieved from http://epp.eu rostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics# Youth_unemployment_trends.

23. خلال المدَّة من 1990م2012ـم، بلغت معدلات البطالة لدى خريجي الجامعات في الولايات المتحدة ذروتها في عام 2010م في أوج الركود الاقتصادي، وكان متوسطها نحو 2.9% بالنسبة إلى خريجي الجامعات كلهم، و4.3% بالنسبة إلى حديثي التخرج.

Jaison R. Abel, Richard Deitz, and Yaquin Su. "Are Recent College Graduates Finding Good Jobs?" Federal Reserve Bank of New York report, Current Issues in Economics and Finance, Vol. 20, No. 1 (2014), pp. 1–8.

24. في عام 2008م، كان أكثر من 35% من خريجي الجامعات متعطلين عن العمل، وبحلول شهر حزيران من العام الماضي، صرح بنك الاحتياط الفيدرالي في نيويورك أن عددًا هائلًا بلغ نسبة 44% من الخريجين كانوا في بطالة مقنَّعة [أي يعملون في وظائف مؤقتة أو في غير تخصصاتهم]، ولم يكن الركود الاقتصادي هو السبب الوحيد؛ كان الرقم يتصاعد منذ عام 2001م. ولا تساعد زيادة التعليم أبدًا في ذلك، بل في الواقع يمكن للاتجاه إلى الدراسات العليا أن يجعل الوضع أسوأ؛ ففي عام 2008م، كان 22% من حملة الدكتوراه أو الدرجات المهنية في بطالة مقنعة، وترتفع تلك النسبة على طول الخط، إلى 59% من حملة الماجستير.

25. "Sustainable and Liveable Cities: Toward Ecological Civilization." China National Human Development Report 2013. February 2, 2014. Retrieved from http://www.cn.undp.org/content/dam/china/docs/Pub lications/UNDP-CH_201320%NHDR_EN.pdf.

26. OECD. Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing, 2013. DOI: 10.1787/eag-2013- en.

27. على خلاف صور الديون الأخرى، لا يمكن إعفاء الطالب من سداد ديونه بإعلان إفلاسه، وكانت هذه الحقيقة أخبارًا سارة بالنسبة إلى صناعة تحصيل الديون؛ فمنذ الركود الاقتصادي في عام 2008م، مرَّ محصلو الديون بأوقات عجاف، فكثير من المَدينين للشركات تخلفوا عن السداد، ودخلوا في إجراءات إعلان الإفلاس فحرموا محصلي الديون عمولاتهم، أما ديون الطلاب فكانت أمرًا مختلفًا، إذ لابد من سدادها. وقد قرأت حوارًا مع رئيس إحدى وكالات تحصيل الديون، الذي قال بسرور: إن مستقبل صناعته عاد ليشرق من جديد، مما صدمني كوصف تقشعر منه الأبدان، فقد أشار إلى أن توقعات استرداد ديون الطلاب كانت تسيل اللعاب، وهو مثال كئيب على تحلل النظام.

28. Donghoon Lee. “Household Debt and Credit: Student Debt.” Federal Reserve Bank of New York media advisory, February 18, 2013.

29. For more on this, see, for example, Tony Wagner. The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don’t Teach the New Survival Skills Our Children Need—and What We Can Do About It. New York: Basic Books, 2014.

30. Yong Zhao. “Test Scores vs. Entrepreneurship: PISA, TIMSS, and Confidence.” Zhaolearning.com, June 6, 2012. Retrieved from http:// zhaolearning.com/2012/06/06/test-scores-vs- entrepreneurship- pisa-timss- and- confidence/.

31. “The Enterprise of the Future.” IBM 2008 Global CEO Study. Retrieved from https://www-935. ibm.com/services/uk/gbs/pdf/ibm_ceo_ study_2008.pdf.

32. http://zhaolearning.com/2012/06/06/test-scores- vs- entrepreneurship- pisa-timss- and- confidence/.

33. Yong Zhao. “ ‘Not Interested in Being #1’: Shanghai May Ditch PISA.” Zhaolearning.com, May 25, 2014. Retrieved from http://zhaolearning.com/2014/05/25/not-interested- in- being-#1-shanghai- may- ditch-pisa/

34. U.S. Census Bureau. “Current Population Survey 2013.” Annual Social and Economic Supplement 2012. Retrieved from http://www.census.gov/hhes/www/cpstables/032013/pov/pov28_001.htm.

35. In D.C., Oregon, Alaska, Georgia, and Nevada, and in many inner-city districts, for example, graduation rates are well below 70 percent.

36. Henry M. Levin and Cecilia E. Rouse. “The True Cost of High School Dropouts.” The New York Times, January 25, 2012. Retreived from http://www.nytimes.com/2012/01/26/opinion/the-true- cost- of- high- school- dropouts. html?_r=3&.

37. Daniel A. Domenech. "Executive Perspective: Real Learning on the Vocational Track." AASA, May 2013. Retrieved from http://www.aasa.org/content.aspx?id=28036.

38. Mariana Haynes. "On the Path to Equity: Improving the Effectiveness of Beginning Teachers." Alliance for Excellent Education report, July 2014.

39. Richard M. Ingersoll. "Is There Really a Teacher Shortage?" University of Washington research report R-03-4, September 2003.

40. Carla Amurao. "Fact Sheet: How Bad Is the School-to- Prison Pipeline?" PBS.com, Tavis Smiley Reports. Retrieved from http://www.pbs.org/wnet/tavissmiley/tsr/education-under- arrest/ school-to- prison- pipeline- fact- sheet/.

41. "School-to- Prison Pipeline." ACLU. Retrieved from www.aclu.org/ school-prison-pipeline.

42. http://www.cea-ace. ca/sites/cea-ace. ca/files/cea-2012- wdydist- report-1.pdf.

43. "South Korea: System and School Organization." NCEE. Retrieved from http://www.ncee.org/programs-affiliates/ center-on- international- education- benchmarking/ top-performing- countries/ south-korea- overview/ south-korea- system- and-school- organization/.

44. Reeta Chakrabarti. "South Korea's Schools: Long Days, High Results." BBC.com, December, 2, 2013. Retrieved from http://www.bbc.com/ news/ education-25187993.

45. "Mental Health: Background of SUPRE." World Health Organization website. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/background/en/.

الفصل الثاني: تغيير التصورات

1. Edward Peters. "Demographics." Encyclopedia Britannica Online. Retreived June 17, 2014, from http://www.britannica.com/EBchecked/ topic/195896/history-of-Europe/58335/Demographics.

2. Thomas Jefferson. The Works of Thomas Jefferson, ed. Paul Leicester Ford. New York: G. P. Putnam, 1904.

3. التعليم الثانوي في فرنسا- على سبيل المثال- مكون من مرحلتين: المرحلة الأولى، الكولاج le college مخصصة للطلاب الذين تتراوح أعمارهم من أحد عشر وخمسة عشر عامًا،

والمرحلة الثانية الليسيه le lycée وتقدم مسارًا مدته ثلاث سنوات، يؤهل الطلاب من عمر خمسة عشر إلى ثمانية عشر عامًا إلى البكالوريا. وتقسم إيطاليا التعليم الثانوي إلى مرحلتين: المرحلة الأولى، الصفوف الأولى للمدرسة الثانوية la scuola secondaria di primo grado، ومدتها ثلاث سنوات وتغطي المواد الدراسية جميعها. والمرحلة الثانية، الصفوف العليا للمدرسة الثانوية la scuola secondaria di secondo grado، وتستغرق خمس سنوات. وتدرس مناهج إجبارية في أول عامين من هذه المرحلة، وفي السنوات الثلاث التالية يمكن اختيار المسار بحرية. أما المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة فتشير إلى السنوات الأربع الأخيرة من التعليم الرسمي النظامي (الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر)، إما في المدرسة الثانوية أو مقسمة بين السنة النهائية في المرحلة الثانوية الدنيا [المتوسطة]، وثلاث سنوات في المرحلة الثانوية العليا.

4. ناقشنا هذه العملية بالتفصيل في كتاب Finding Your Element.

5. نال ريتشارد جائزة مدير المدرسة في الجائزة السنوية من جوائز التدريس الوطنية البريطانية في عام 2005م، وفي عام 2006م تم الاحتفاء بعمله في مؤتمر فنون العالم في التعليم الذي أقامته اليونسكو في لشبونة، بالبرتغال. وهذه الأيام، يتجول ريتشارد حول العالم إذ يعمل مع مجموعة متنوعة من المنظمات، في القطاعين العام والخاص في: التعليم، والقيادة، والتغيير، والقدرات.

6. http://www.silentspring.org/legacy-rachel-carson.

7. لوصف تفصيلي لمدى تأثير أساليب الحياة الصناعية والريفية في صحة الإنسان، انظر على سبيل المثال:

T. Campbell, T. Colin, and Thomas M. Campbell, The China Study: The Most Comprehensive Study of Nutrition Ever Conducted and the Startling Implications for Diet, Weight Loss, and Long-term Health. Dallas, TX: BenBella, 2005.

8. "Principles of Organic Agriculture." IFOAM. Retrieved from http:// www.ifoam.org/en/organic-landmarks/ principles-organic- agriculture.

9. See Partnership for 21st Century Skills website, http://www.p21.org.

10. James Truslow Adams. The Epic of America. Safety Harbor, FL: Simon Publications, 2001.

11. "Los Angeles, California Mayoral Election, 2013." Ballotpedia. See http:// ballotpedia. org/LosAngeles,_California_mayoral_election,_2013.

الفصل الثالث: تغيير المدارس

1. See North Star website, http://northstarteens.org/overview/.

2. "The Story of Liberated Learners." Retrieved from http://www.liberat edlearnersinc. org/the-story- of- liberated- learners/.

3. U.S. Department of Education. "A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform." April 1983. See http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_ risk_1983.pdf.

4. Ibid.

5. For more on the Finnish education system, see P. Sahlberg. Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? New York: Teachers College Press, 2014.

6. "What Are Complex Adaptive Systems?" Trojanmice.com. Retrieved from http:// www.trojanmice.com/articles/complexadaptivesystems.htm.

7. لمناقشة عامة حول ديناميات النشوء، انظر:

Steven Johnson. Emergence: The Connected Lies of Ants, Brains, Cities and Software. New York: Scribner, 2002.

8. لوصف ساحر لإمكانات التقنيات الجديدة في التعلم الذي يُحدث تحولاً، انظر:

Dave Price. "Open: How We'll Work, Live and Learn in the Future," 2013.

9. Dave Price. Open: How We' ll Work, Live and Learn in the Future City: Crux Publishing, 2013.

10. Marc Prensky. Digital Game Based Learning. New York: McGraw Hill, 2001. Also www.janemcgonigal.com and McGonigal, ed. Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. Penguin, 2011.

11. Peter Brook. The Empty Space: A Book About the Theatre: Deadly, Holy, Rough, Immediate. New York: Touchstone, 1996.

الفصل الرابع: متعلمون بالفطرة

1. Sugata Mitra. “The Child-Driven Education.” TED talks transcript. See http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education/transcript?language=en.

2. Ibid.

3. Chidanand Rajghatta. “NRI Education Pioneer, Dr. Sugata Mitra, Wins $1 Million TED Prize.” The Times of India, February 27, 2013. Retrieved from http://timesofindia.indiatimes.com/nri/us-canada-news/NRI-education pioneer- Dr - Sugata- Mitra-wins-1- million- TED- Prize/ articleshow/18705008.cms.

4. “The School in the Cloud Story.” School in the Cloud. Retrieved from https://www.theschoolinthecloud.org/library/resources/the-school- in- the- cloud- story.

5. لكي نكون منصفين، لا يتفق الناس كلهم مع بحث سوغاتا ميترا، وبخاصة هؤلاء الذين يشعرون أنه ميترا يدافع بقوة عن الإقلال من نظم التدريس التقليدي وأساليبه؛ فقد كتب برنت سيلبي في مجلة التربية: «يرى ميترا أن النموذج الفكري التقليدي في التعليم عفا عليه الزمن، ولن يمد طلابنا بما يحتاجونه لمواجهة مشكلات العالم الحديث، لكنني أرفض ذلك؛ فما يقلقني هو أن أسلوب التعليم من الأعلى إلى الأسفل يمدّ الطلاب بمعرفة أصولها غير مأمونة؛ لذلك يصعب البناء عليها، وفي حين يرى ميترا أن أفكار الماضي لا يمكن أن تُستخدم لحل مشكلات معاصرة، فأنا أعتقد أن تجاهل الماضي يعرضنا للخطر؛ فالنموذج الفكري التقليدي في التعليم يمد الطلاب بأصول صلبة تبنى عليها المعرفة، وهذا أمر جوهري عند تعاملنا مع مشكلات حديثة. من دون الأساس الصلب تتعرض أي محاولة لاكتساب معارف جديدة للفشل، وتحتاج مشكلات القرن الحادي والعشرين إلى أن نتعامل معها بالاستعانة بالخبرة ومعرفة التاريخ، وبالتحديد تلك المعرفة التي تمكننا من بناء عالم القرن الحادي والعشرين هذا».

6. للاطلاع على المزيد عن المدارس الحرة: newschoolsnetwork.org

7. Jeffrey Moussaieff Masson. The Pig Who Sang to the Moon: The Emotional World of Farm Animals. New York: Ballantine, 2003.

8. “Are Crows the Ultimate Problem Solvers?” Inside the Animal Mind, BBC. 2014. Available at https://www.youtube.com/watch?v=AVaITA7eBZE.

9. See http://www.koko.org/history1.

10. See, for example, Out of Our Minds: Learning to Be Creative, chapter 4, The Academic Illusion.

11. "The Components of MI." MIOasis.com. Retrieved from http://multi pleintelligencesoasis.org/about/the-components-of-mi/.

12. Karl Popper. Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge. New York: Routledge Classics, 2003.

13. For a fascinating and helpful discussion of this and of other dynamics of learning and intelligence, see Daniel T. Willingham. Why Don't Students like School?: A Cognitive Scientist Answers Questions about How the Mind Works and What It Means for the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

14. Carl Honoré. In Praise of Slowness: How a Worldwide Movement Is Challenging the Cult of Speed. San Francisco: HarperSanFrancisco, 2004.

15. Joe Harrison. "One Size Doesn't Fit All! Slow Education at Holy Trinity Primary School, Darwen." Retrieved from http://sloweducation.co.uk/2013/06/13/one-size-doesnt- fit- all- slow- education- at- holy- trinity- primary- school- darwen/.

16. Monty Neill. "A Child Is Not a Test Score: Assessment as a Civil Rights Issue." Root and Branch (Fall 2009), pp. 29–35.

17. Peter Gray. "The Decline of Play." TEDx Talks: Navesink. See https:// www.youtube.com/watch?v=Bg-GEzM7iTk.

18. Peter Gray. Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-reliant, and Better Students for Life. New York: Basic, 2013.

الفصل الخامس: فن التدريس

1. Melissa McNamara. "Teacher Inspires Kids to Love Learning." CBS Interactive, January 31, 2007. Retrieved from http://www.cbsnews.com/news/teacher-inspires- kids- to-love- learning/.

2. Ibid.

3. Rafe Esquith. Teach Like Your Hair's on Fire: The Methods and Madness Inside Room 56. New York: Viking, 2007.

4. John Hattie. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. London: Routledge, 2009.

5. أليستير سميث؛ مستشار تعليمي عمل مع المعلمين عبر أنحاء العالم؛ يقول في كتابه أصحاب الأداء العالي: أسرار المدارس الناجحة: «إن الطلاب مع أفضل المعلمين في أفضل المدارس يتعلمون ثلاث مرات، على الأقل كل عام، أكثر من الطلاب مع أسوأ المعلمين في أسوأ المدارس؛ لذلك فإن الاستثمار في جودة التدريس والمعلمين ضرورة حتمية».

Alistair Smith. High Performers: The Secrets of Successful Schools. Carmarthen, Wales: Crown House Pub, 2011.

6. "Gove, the Enemy of Promise." Times Higher Education, June 13, 2013. Retrieved from http://www.timeshighereducation.co.uk/features/gove-the- enemy- of-promise/2004641.article.

7. ليس هو الوحيد الذي يفكر بهذه الطريقة، فثمة رأي يقول: إن الجامعات تتخم المعلمين المحتملين بالنظريات والنقد الاجتماعي الذي لا حاجة إليهم به. وفي الولايات المتحدة، كثير من مدارس تشارتر تقدم تنازلات تتيح لها تجنب الأمور التي تفرضها الولاية أو الحكومة الفيدرالية، وهذا يعني أنهم يمكنهم أن يجلبوا معلمين يعرفون قدرًا هائلًا عما يدرسونه، لكن ليس عليهم تعلم مهارات التدريس الضرورية الأخرى.

8. Jessica Shepherd. "NUT Passes Unanimous Vote of No Confidence in Michael Gove." TheGuardian.com, April 2, 2013. Retrieved from http:// www.theguardian.com/education/2013/apr/02/nut-no- confidence-michael- gove.

9. "Minister Heckled by Head Teachers." BBC.com, May 18, 2013. Retrieved from http:// www.bbc.com/news/education-22558756.

10. في سنغافورة، يوجد معهد تريب واحد للمعلمين -المعهد القومي للتعليم- وهو معهد انتقائي للغاية، يختار طلابه من بين الثلث الأعلى لخريجي المدارس الثانوية، يقرر البرنامج على معلمي المستقبل برنامجًا صارمًا يركز تركيزًا شديدًا على حرفة التدريس، وكذلك على التمكن من المادة العلمية. وفي كوريا الجنوبية، امتدت جهود تزويد الطلاب بأكثر المعلمين كفاءة بصورة حصرية، إلى حد إلزام المعلمين الذين يعملون بدوام جزئي، بالحصول على شهادات في التدريس.

11. Thomas L. Friedman. "Foreign Affairs: My Favorite Teacher." The New York Times, January 8, 2001.

12. Hilary Austen. Artistry Unleashed: A Guide to Pursuing Great Performance in Work and Life. Toronto: University of Toronto, 2010.

13. Wright's Law, dir. Zack Conkle. 2012.

14. Ibid.

15. Rita Pierson. "Every Kid Needs a Champion." Ted.com, May 2013.

16. Joshua Davis. "How a Radical New Teaching Method Could Unleash a Generation of Geniuses." Wired.com, October 13, 2013. See http:// www.wired.com/2013/10/free-thinkers/.

17. Taken from http://www.buildinglearningpower.co.uk. Visit the site for more on the principles, techniques, and impact of BLP.

18. Eric Mazur. Keynote Session, SSAT National Conference. Retrieved from http:// youtube/IDK25TlaxVE.

19. Cynthia J. Brame. "Flipping the Classroom." Vanderbilt University Center for Teaching report. Retrieved from http://cft.vanderbilt.edu/ guides-sub- pages/ flipping-the-classroom/.

20. "Up Close and Personal in a Khan Academy Classroom." Khan Academy blog, September 6, 2013. Retrieved from http://www.khanacademy org/about/blog/post/60457933923/up-close- and- personal- in-a- khan-academy- classroom.

21. صرح وزير التعليم البريطاني السابق مايكل غوف ذات مرة: إن على الأطفال أن يتعلموا المهارات الضرورية قبل أن يتمكنوا من الإبداع، ويقول عن اللغة الإنجليزية: «يعتمد الإبداع على إجادة مهارات معينة، واكتساب قدر من المعرفة قبل أن تصبح قادرًا عن التعبير عما بداخلك ... ولا يمكن أن تكون مبدعًا ما لم تفهم بناء الجمل، ومعاني الكلمات، واستخدام قواعد اللغة». ويواصل قائلًا: «وفي الرياضيات، ما لم يقدم للأطفال ذلك المخزون المعرفي، وما لم يعرفوا كيف يستخدمون الأرقام بثقة، وما لم تصبح عمليات الضرب والقسمة المطولة عمليات آلية، فلن يمكنهم استخدام الرياضيات على نحو إبداعي... ولا الوصول إلى الاكتشافات التي تجعل حياتنا أفضل في المستقبل». ويضيف: حتى إن كنت موهوبًا في الموسيقى «فإنك تحتاج قبل كل شيء أن تتعلم الموازين الموسيقية، وتحتاج إلى أساس ثابت يمكن لموهبتك أن تنمو فيه». يبدو هذا الكلام بديهيًّا تمامًا، لكنه مثل كثير من الأمور البديهية خطأ، أو هو على أحسن تقدير نصف الحقيقة.

22. أثرت هذه النقاط في مقال لصحيفة الجارديان(في 17 مايو2013) ردًّا على مايكل غوف وزير التعليم البريطاني آنذاك.

http:// www.theguardian.com/commentisfree/2013/may/17/to-encourage-creativity-mr-gove- understand.

الفصل السادس: ما يستحق المعرفة؟

1. See http://www.hightechhigh.org/.

2. Jeff Robin. "Project Based Learning." Video, October 15, 2013. Retrieved from http://dp.hightechhigh.org/~jrobin/ProjectBasedLearning/ PBL_is.html.

3. See, for example, http://www.coreknowledge.org/ed- hirsch- jr. "About the Standards." Common Core State Standards Initiative. Retrieved from http://www.corestandards.org/about- the- standards/.

يستمر الموقع في قول: إن الأساس العام قائم على البحث والدليل، وهو واضح ومفهوم ومتسق، ومتفق مع توقعات الجامعة ومجال العمل، ويقوم على منحنى صارم وتطبيقٍ للمعرفة بوساطة مهارات الفكير العليا، ومبني على مواطن القوة، وخبرات من معايير الوضع الحالي، تنقلها لنا دول أخرى تتسم بالأداء العالي من أجل إعداد الطلاب للنجاح في اقتصادنا ومجتمعنا العالمي.

4. انعكاسًا لخبراته الخاصة في المدرسة، قال تشارلز داروين (1809م1882ـم): لا يمكن لأي شيء في ذهني أن يكون أسوأ من هذه المدرسة؛ لأنها كانت تقليدية بصورة صارمة، فلا شيء تدرُّه، إلا قدرًا ضئيلًا من التاريخ والجغرافيا العتيقة. وبالنسبة إليَّ كانت المدرسة، بوصفها وسيلة للتعليم، عبثًا تامًّا. طوال حياتي كنت عاجزًا عن إتقان أي لغة بمفردي... وجاءت المتعة الوحيدة التي حصلت عليها من هذه الدراسات [التقليدية]، من بعض قصائد هوراس التي كانت تروق لي كثيرًا.

Charles Darwin. The Autobiography of Charles Darwin. Retrieved from http://www.public- domain- content.com/books/Darwin/P2.shtml.

5. تكلمت عن هذه التطورات بتفصيل أكبر في كتاب: Out of Our Minds

6. في الفصل الأول، قلت: إن هناك صورًا عدَّة لطريقة عمل النظم القومية المختلفة، وإن الدول المختلفة تنظر إلى المنهج الدراسي بطرائق مختلفة، وهذه حقيقة. والحقيقة أيضًا أن

ثمة صورة سائدة للمنهج الدراسي في دول عدَّة؛ ففي شنغهاي- على سبيل المثال- بدأ إصلاح على نطاق واسع للمنهج المدرسيِّ في الثمانينيات، مع تحول التركيز إلى التعلم النظري والتجريبي. ينقسم المنهج المدرسيُّ إلى ثلاثة مكونات: المقررات الإجبارية، والمقررات الانتقائية، وبرامج ما بعد المدرسة، ثمة لازمة متكررة هي: «ينبغي أن يكون لكل سؤال أكثر من إجابة». وهذا تحول كبير عن المدَّة التي سبقت ذلك، عندما كان المنهج الدراسي يركز على حفنة من المواد الدراسية، يقضي المعلمون معظم وقتهم في تأهيل طلابهم للاختبار فيها، ومع ذلك ثمة صورة سائدة للمنهج الدراسي في دول عدَّة.

7. سكَّ التربوي البريطاني أندرو ويلكينسون هذا التعبير في الستينيات. انظر، على سبيل المثال:

Terry Phillips and Andrew Wilkinson. Oracy Matters: The Development of Talking and Listening (Education, English, Language, and Education series), ed. Margaret Maclure. Bristol, PA: Open University Press, 1988.

8. See, for example, William Damon. “Peer Education: The Untapped Potential.” Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 5, Issue 4, October–December1984, pp. 331–43.

9. للاطلاع على المزيد عن هذا، انظر العمل العظيم عن أصل المواطنة:

http://www.citizenshipfoundation.org.uk/index.php.

10. Elliot Washor and Charles Mojkowski. “High Schools as Communities in Communities.” The New Educator 2 (2006), pp. 247–57.

11. Elliot Washor and Charles Mojkowski. Leaving to Learn: How Out-of-School Learning Increases Student Engagement and Reduces Dropout Rates. Portsmouth, NH: Heinemann, 2013. I was delighted to write the foreword for this book.

12. Washor and Mojkowski. Leaving to Learn.

13. “Big Picture Learning— A School for the 21st Century.” Innovation Unit, November 18, 2013. Retrieved from http://www.innovationunit.org/blog/201311/big-picture-learning- school-21st- century.

14. See http://www.mmhs.co.uk/we-are- different.

15. See http://www.yaacovhecht.com/bio/.

16. Yaacov Hecht. "What Is Democratic Education?" Schools of Trust YouTube Channel. Retrieved from http://youtube/BlECircdLGs.

17. Yaacov Hecht. "Democratic Education: A Beginning of a Story." Innovation Culture, 2010.

18. See http://www.educationrevolution.org/store/jerrymintz/.

19. لم أحاول أن أعرض بالتفصيل كيف يمكن لهذا أن ينجح، أو كيف ينجح فعلًا في التطبيق، لكنني قمت بذلك في موضع آخر. انظر على سبيل المثال:

K. Robinson. "All Our Futures: Creativity, Culture and Education." 1999.

الفصل السابع: الاختبار، الاختبار

1. Ronda Matthews. "What Testing Looks Like." Retrieved from https:// www.youtube.com/watch?v=KMAjv4s5y3M&feature=youtube.

2. "Washington State's Loss of No Child Left Behind Waiver Leaves Districts Scrambling." Associated Press, May 11, 2014. Retrieved from http://www.oregonlive.com/pacific-northwest- news/ index.ssf/2014/05/ washington_states_loss_of_no_c.html.

3. لمعلومات عن عمل كون ومقترحاته، انظر: http://www.alfie kohn.org/bio.htm.

4. Yong Zhao. "Five Questions to Ask About the Common Core." Zhao learning.com, January 2, 2013. Retrieved from http://zhaolearning.com/2013/01/02/five-questions- to- ask- about- the- common- core/.

5. "National Resolution on High-Stakes Testing." FairTest. Retrieved from http://fairtest.org/national-resolution- high- stakes-testing.

6. Catey Hill. "Will New SAT Raise Test-Prep Prices?" MarketWatch.com, March 9, 2014. Retrieved from http://www.marketwatch.com/ story/test-prep- industry- expects-banner- year- from- new- sat-2014-03-06.

7. Zach Schonfeld. "Princeton Review Founder Blasts the SAT: 'These Tests Measure Nothing of Value.' " Newsweek.com, April 16, 2014. Retrieved from http://www.newsweek.com/princeton-review- founder- blasts-sat- these- tests- measure-nothing- value-246360.

8. "Unions Opposed to Testdriven Education." M2 PressWIRE, July 31, 2012.

9. "Colleges and Universities That Do Not Use SAT/ACT Scores for Admitting Substantial Numbers of Students into Bachelor Degree Programs." FairTest. May 13, 2014. Retrieved from http://fairtest.org/ university/optional#5. They include Bard College, Brandeis University, Colorado State College, Grambling State University, Providence College, the University of Texas, and many others.

10. "Testing & Educational Support in the U.S." IBISWorld Market Research Report, October 2014. Retrieved from http://www.ibisworld.com/industry/default.aspx?indid=1549.

11. "2013 Domestic Grosses." Box Office Mojo Yearly Box Office Results. Retrieved from http://boxofficemojo.com/yearly/chart/?yr=2013.

12. Monte Burke. "How the National Football League Can Reach $25 Billion in Annual Revenues." Forbes.com, August 17, 2013. Retrieved from http://www.forbes.com/sites/monteburke/2013/08/17/how-the-national- football- league- can- reach-25-billion- in- annual- revenues/.

13. Alyssa Figueroa. "8 Things You Should Know About Corporations Like Pearson That Make Huge Profits from Standardized Tests." Alternet, August 6, 2013. Retrieved from http://www.alternet.org/educa tion/corporations-profit- standardized- tests.

14. Ibid.

15. Jim Armitage. "Watch Your Language: The Tories' U-turn on Testers." NewsBank, February 19, 2014.

16. Leonie Haimson. "The Pineapple and the Hare: Pearson's Absurd, Nonsensical ELA Exam, Recycled Endlessly Throughout Country." NYC Public School Parents (blog), April 19, 2012. Retrieved from http://nycpublicschoolparents.blogspot.com/2012/04/pineapple-and-hare- pearsons- absurd. html.

17. OECD. "PISA 2012 Results." Retrieved from http://www.oecd.org/ pisa/keyfindings/pisa-2012- results. htm.

18. "Singapore: Instructional Systems." Center on International Education Benchmarking. Retrieved from http://www.ncee.org/programs-affiliates/ center-on- international-education- benchmarking/ top-performing- countries/ singapore-overview/singapore-instructional- systems/.

19. Anu Partanen. "What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success." TheAtlantic.com, December 29, 2011. Retrieved from http:// www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/what-americans- keep-ignoring- about- finlands- school-success/250564/#.Tv4jn7hW2CU.twitter.

20. Tien Phong. "Vietnam Stops Using Grades in Elementary Schools." PangeaToday.com, July 18, 2014. See http://www.pangeatoday.com/ vietnam-stops-using-grades-in-elementary-schools/.

21. "OECD and Pisa Tests Are Damaging Education Worldwide— Academics." TheGuardian.com, May 6, 2014. Retrieved from http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa- tests- damaging-education- academics.

22. Joe Bower and P. L. Thomas. De-testing and De-grading Schools: Authentic Alternatives to Accountability and Standardization. New York: Peter Lang, 2013.

23. "The Learning Record." FairTest, August 28, 2007. Retrieved from http://fairtest.org/learning-record.

24. Erin Millar. "Why Some Schools Are Giving Letter Grades a Fail." TheGlobeandMail.com, April 4, 2014. See http://www.theglobeandmail. com/news/national/education/schools-that-give-letter-grades-afail/article17807841/.

الفصل الثامن: مبادئ لمديري المدارس

1. See http://en.wikipedia.org/wiki/Alex_Ferguson.

2. Kurt Badenhausen. "Manchester United Tops the World's 50 Most Valuable Sports Teams." Forbes.com, July 16, 2012. Retrieved from http:// www.forbes.com/sites/kurtbadenhausen/2012/07/16/manchester-united-tops- the- worlds-50- most-valuable- sports- teams/.

3. Jamie Jackson. "David Moyes Sacked by Manchester United and Replaced by Ryan Giggs." TheGuardian.com, April 22, 2014. Retrieved from http://www.theguardian.com/football/2014/apr/22/david-moyes-sacked- manchester- united.

4. For a great discussion of this point, see Simon Sinek. Leaders Eat Last: Why Some Teams Pull Together and Others Don't. New York: Portfolio/ Penguin, 2014.

5. T. Wagner. Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World. Scribner, 2012.

6. "House of Commons Rebuilding." Hansard, October 28, 1943, November10, 2014. http://hansard.millbanksystems.com/commons/1943/ oct/28/house-of- commons-rebuilding.

7. Tamsyn Imison, Liz Williams, and Ruth Heilbronn. Comprehensive Achievements: All Our Geese Are Swans. London: Trentham, 2013.

8. For details, see http://www.thethirdteacher.com.
9. "LEEP (Liberal Education and Effective Practice)." Clark University. Retrieved from http://www.clarku.edu/leep/.
10. "The School with a Promise." Clark University. Retrieved from https://www.clarku.edu/departments/education/upcs/.
11. "University Park Campus School." Dispelling the Myth. Education Trust. http://action.org/content_item/university-park.
12. Since that initial report, NASSP has released six additional reports on education reform and has launched an ongoing series of Breaking Ranks leadership programs.
13. "School Improvement." NASSP. Retrieved from http://www.nassp.org/ School-Improvement.
14. "MetLife Foundation–NASSP Breakthrough Schools." MetLife Foundation—NASSP Breakthrough Schools. May 29, 2014. http://www.nassp.org/AwardsandRecognition/MetLifeFoundationNASSPBreakthroughSchools.aspx.
15. An Executive Summary of Breaking Ranks: Changing an American Institution. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1996.

الفصل التاسع: عودة إلى البيت

1. طبقًا لتقرير مؤسسة بيو عام 2014م، كان 73% من أطفال الولايات المتحدة في عام 1960م يعيشون مع أبوين من الجنسين في زواجهما الأول، وفي عام 1980م أصبحت نسبة ذلك 61%، وفي عام 2014م، انخفضت إلى 46%.
2. For the standard manifesto on this approach to parenting, Amy Chua. Battle Hymn of the Tiger Mother. New York: Penguin Press, 2011.
3. For the counter-manifesto, see Tanith Carey. Taming the Tiger Parent: How to Put Your Child's Well-being First in a Competitive World. London: Constable and Robinson, 2014.
4. Anne T. Henderson, Karen L. Mapp, and Amy Averett. A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, 2002.

5. Ibid.

6. “Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago.” University of Chicago Urban Education Institute, January 30, 2010. Retrieved from http://uei.uchicago.edu/news/article/organizing-schools- improvement-lessons- chicago.

7. Ibid.

8. Patrick F. Bassett. “When Parents and Schools Align.” Independent School, Winter 2009. Retrieved from http://www.nais.org/Magazines-Newsletters/ISMagazine/Pages/When-Parents- and- Schools- Align. aspx.

9. Ibid.

10. For more on the school, see http://www.blueschool.org.

11. “National Standards for Family-School Partnerships.” National PTA. Retrieved from http://www.pta.org/programs/content.cfm?ItemNumber=3126&navItemNumber=3983.

12. Otha Thornton. “Families: An Essential Ingredient for Student Success and Excellent Schools.” HuffingtonPost.com, April 29, 2014. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/otha-thornton/ families-an- essential-ing_ b_5232446.html.

13. U.S. Dept. of Education. “Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family–School Partnerships.” Retrieved from http://www2.ed.gov/documents/family-community/partners-education.pdf.

14. «إن المعرفة التي تم استخلاصها في إطار عمل بناء القدرة المزدوجة، هي نتاج عقود من العمل قام به معلمون، وأولياء أمور، وباحثون، وإداريون، وصانعو سياسة، وأفراد في المجتمع المحيط. ويظهر إطار العمل أنه لكي تنجح شراكة المدرسة والأسرة، فيجب أن يكون الكبار مسؤولين عن تعلُّم الأطفال ونموهم، تمامًا مثلما يدعمون التعلم والنمو بين الطلاب». وزارة التعليم في الولايات المتحدة، شركاء في التعليم.

15. Home-to-School Connections Resource Guide. Edutopia. Retreived from http://www.edutopia.org/home-to- school- connections- resource- guide.

16. See http://www.familiesinschools.org/about-us/ mission-history/.

17. “Fast Facts.” National Center for Education Statistics. Retrieved from http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=91.

18. Quinn Cummings. The Year of Learning Dangerously: Adventures in Homeschooling. New York: Penguin Group, 2012.

19. Logan LaPlante. "Hackschooling Makes Me Happy." TEDx Talks: University of Nevada. Retrievedfromhttps://www.youtube.com/watch?v=h11u3vtcpaY&feature=kp.

20. Lisa Miller. "Homeschooling, City-Style." NYMag.com, October 14, 2012. Retrieved from http://nymag.com/guides/everything/urban-home schooling-2012-10/.

الفصل العاشر: تغيير المناخ

1. "South Carolina Loses Ground on "Nation's Report Card." FITSNews South Carolina Loses Ground on Nations Report Card Comments. November7, 2013. http://www.fitsnews.com/2013/11/07/south-carolina- loses-ground- on- nations- report- card/.

2. C. M. Rubin. "The Global Search for Education: Creative China." HuffingtonPost. com, August 10, 2014. Retrieved from http://www.huffing tonpost.com/c-m- rubin/ the-global- search-for- edu_ b_5665681.html.

3. Ian Johnson. "Solving China's Schools: An Interview with Jiang Xueqin. New York Review of Books blog, April 8, 2014. Retrieved from http:// www.nybooks.com/blogs/nyrblog/2014/apr/08/china-school- reform-jiang- xueqin/.

4. C. M. Rubin. "The Global Search for Education: The Middle East." HuffingtonPost. com, August 5, 2014. Retrieved from http://www.huff ingtonpost.com/c-m- rubin/ the-global- search- for- edu_ b_5651935.html.

5. See ASK's mission statement at http://www.ask-arabia. com/?page_id=644.

6. Rubin. "The Global Search for Education: The Middle East."

7. قالت كريستا كيورو، وزيرة التعليم والعلم في فنلندا، تصف برامج الإصلاح في بلادها: لابد أن نتخذ إجراءً قويًّا لتطوير التعليم الفنلندي... وسوف نستقدم، ليس خبراء في البحث والتعليم وصناعة القرار السياسي فحسْب، بل أيضًا ممثلين للطلاب وأولياء الأمور... يجب أن نجد وسيلة لتحسين دافعية التعلم والدراسة، والحفاظ عليها، ولجعل المدارس بيئة طيبة.

8. John Taylor Gatto. Weapons of Mass Instruction: A Schoolteacher's Journey Through the Dark World of Compulsory Schooling. Gabriola Island, BC: New Society, 2009.

9. See, for example, Diane Ravitch. Reign of Error: The Hoax of the Privatization

Movement and the Danger to America's Public Schools. New York: Vintage, 2014.

10. Adapted by T. Brighouse from T. Knoster (1991). Presentation at TASH Conference, Washington, D.C. (Adapted by Knoster from Enterprise Group Ltd.)

11. Ibid.

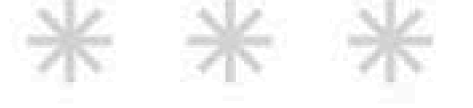
كلمة أخيرة

1. Maria Montessori and Anne E. George. The Montessori Method. New York: Schocken, 1964.

2. "How Many Montessori Schools Are There?" North American Montessori Teacher's Assoc. Retrieved from http://www.montessori-namta.org/FAQ/Montessori-Education/ How-many- Montessori- schools- are-there.

3. "What Is Steiner Education?" Steiner Waldorf Schools Fellowship. Retrieved from http://www.steinerwaldorf.org/steiner-education/ what-is- steiner- education/.

4. See http://www.summerhillschool.co.uk/about.php.



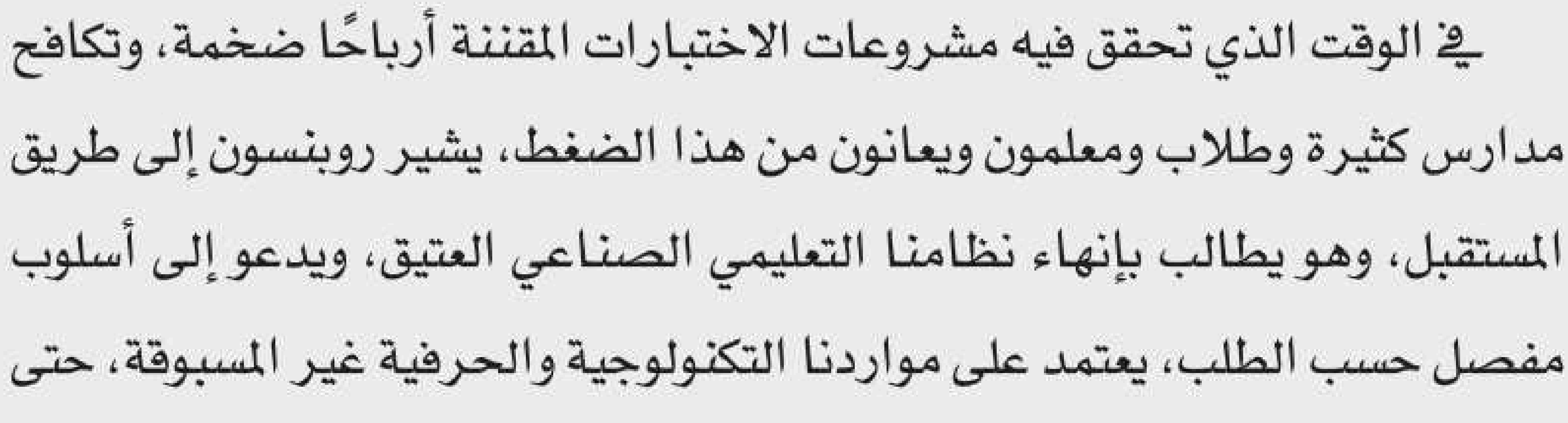
مسرد الكلمات

أعداء الوعد الجدد 111
اختبار الكفاءة الدراسية 166
اختبار قبول الكليات الأمريكية 167
اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط 165
الاختبارات المقنَّنة 24، 26، 36، 37، 104، 137، 159، 161، 163، 164، 166، 167، 170، 172، 174، 177، 196، 211، 217
الاختبارات عالية الخطر 161، 165، 172، 184
البنية 139، 195، 200
التدريس الإبداعي 125
التعاطف 61، 66، 143، 144، 233
التعليم البديل 48، 49
التقنين المعياري 43، 104، 162
التنمية الإبداعية 113
التنمية المستدامة 2
التنوع 64، 65، 158
التواصل 47، 115، 117، 142، 143، 144، 196، 204، 211، 212، 213، 248
الدافعية 42، 94، 111، 180
الرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية 25
العمق 70، 154، 158
الفضول 141، 143، 166، 175، 177، 237
القدرة الأكاديمية 90، 91، 145
القيادة التعاونية 199
المحتوى 135، 140، 162، 233
المقياس القومي للتقدم التعليمي 33
المناهج المعيارية المقنَّنة 72
المواطنة 66، 144، 145، 261
امتحان التحصيل القومي المكسيكي 118، 119
برنامج التعليم الحر والتطبيق الفعال 197
بناء قوة التعلم 119
حركة إصلاح التعليم 26
حركة المعايير 15، 16، 25، 26، 30، 31، 32، 33، 35، 38، 42، 43، 63، 66، 83، 104، 110، 140، 163، 190، 227، 228، 245
سجل التعلم 174، 176، 177

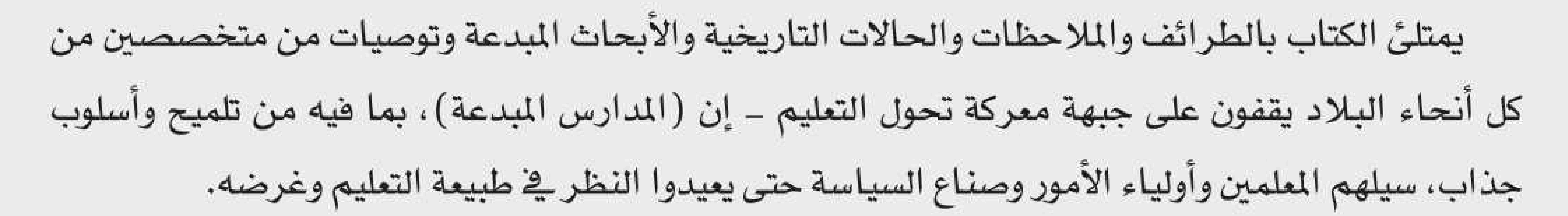
شخصنة البيئة المدرسية 199
فنون اللغة الإنجليزية 169
قانون إصلاح التعليم 81
قانون عدم حرمان أي طفل 28، 33، 39، 73، 104، 162، 164، 174، 176، 228
قيادة العقل 46
مدارس تشارتر 94، 155، 238، 258
مشروع الفنون في المدارس 79، 81، 82، 83، 112
منهج ستيم 29
مهارات القرن الحادي والعشرين 27

* * *

في كتاب المدارس المبدعة، يوسع كين روبنسون محتوى ما قاله في كلمته الشهيرة المعروفة «بكلمة TED» كيف تقتل المدارس الإبداع، ويقدم حلولًا فذة وعملية لقضية حيوية لأمتنا، وهي كيف نحدث تحولًا في نظامنا التعليمي المضطرب.



في الوقت الذي تحقق فيه مشروعات الاختبارات المقننة أرباحًا ضخمة، وتكافح مدارس كثيرة وطلاب ومعلمون ويعانون من هذا الضغط، يشير روبنسون إلى طريق المستقبل، وهو يطالب بإنهاء نظامنا التعليمي الصناعي العتيق، ويدعو إلى أسلوب مفصل حسب الطلب، يعتمد على مواردنا التكنولوجية والحرفية غير المسبوقة، حتى يجتذب كل الطلاب، وينمي حبهم للتعلم، ويمكنهم من مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين الحقيقية.



يمتلئ الكتاب بالطرائف والملاحظات والحالات التاريخية والأبحاث المبدعة وتوصيات من متخصصين من كل أنحاء البلاد يقفون على جبهة معركة تحول التعليم - إن (المدارس المبدعة)، بما فيه من تلميح وأسلوب جذاب، سيلهم المعلمين وأولياء الأمور وصناع السياسة حتى يعيدوا النظر في طبيعة التعليم وغرضه.

كين روبنسون حاصل على درجة الدكتوراه، وهو مؤلف كتب: **العنصر The Element وابحث عن عنصرك Finding Your Element ونتاج عقولنا Out of Our Minds**. هو أحد قادة التعليم في العالم، وتعده فاست كومباني **Fast Company** «واحدًا من صفوة مفكري العالم في الإبداع والابتكار» وضمن (المفكرين الخمسين) الذين يعتبرون قادة الفكر في مجال الأعمال في العالم، فقد عمل مع حكومات في أوروبا وآسيا ووكالات دولية وشركات ضمن (الخمس مئة شركة) حسب تصنيف فورتشن، ونظم تعليم قومية وتابعة للولاية، ومع بعض المؤسسات الثقافية غير الربحية الرائدة في العالم، وقد شغل منصب أستاذ التربية بجامعة وورويك في بريطانيا مدة اثني عشر عامًا، وهو الآن أستاذ متفرغ. وكانت كلمته الشهيرة عام 2006 في مؤتمر TED أكثر الكلمات مشاهدة في تاريخ TED، فقد شاهدها الملايين في أكثر من 150 دولة في العالم. ولد في بريطانيا، ويعيش الآن في لوس أنجلوس، كاليفورنيا.

لو أرونيكا ألف ثلاث روايات، واشترك في تأليف أعمال غير قصصية كثيرة حققت أعلى المبيعات. منها: **شيفرة الثقافة The Culture Code، والعنصر The Element، وابحث عن عنصرك Finding Your Element**.





رأيك يهمنا





موضوع الكتاب: التعليم - تنظيم وإدارة




ISBN 978-6-0350394-8-2
9 786035 039482